Fortalecimiento del aprendizaje de vocabulario en inglés a través del método del aprendizaje social y emocional (SEL)

Trabajo de grado Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas

Dayanne Angélica García Díaz

Natalia Lobatón Aldana

Asesor: Juan Carlos Pacheco

Universidad Libre

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas

Bogotá D.C., julio de 2019

Agradecimiento

A todos aquellos maestros que hicieron posible nuestro desarrollo profesional, ofreciéndonos de la academia su máxima exigencia como promesa de un presente y un futuro amplio en conocimientos.

A nuestro asesor de tesis, profesor Juan Carlos Pacheco Giraldo, por aceptar trabajar con nosotras durante este proceso corto y demandante. Por asumir este trabajo de grado con el profesionalismo, la exigencia y el compromiso que se requieren. Por su riguroso seguimiento y su ayuda invaluable. Por las horas extras que no se tenían planeadas, pero que dedicó con gusto a el desarrollo de la investigación.

A la profesora Claudia Franco, por su inmensa ayuda, por poner a nuestra disposición tantos años de trabajo académico, de búsquedas, de desvelos. Por su transparencia y justicia, por el entendimiento y la comprensión que siempre la han caracterizado.

Al profesor Pedro Galvis Leal, quien muy amablemente suministro el material del inventario de inteligencia emocional Bar-On Ice, además de explicarnos detallada y claramente el modo de aplicación de la misma y la lectura y análisis de resultados.

Tabla de contenido

1 Introducción 9

2 Capítulo uno: Planteamiento del problema. 10

2.1 Descripción de la situación problema. 10

2.1.1 Prueba de inglés 10

2.1.2 Prueba de inteligencia emocional. 13

2.2 Pregunta de investigación 17

2.3 Objetivos 18

2.3.1 Objetivo general 18

2.3.2 Objetivos específicos 18

2.4 Justificación 19

2.5 Antecedentes de la investigación 20

2.5.1 Antecedentes internacionales 21

2.5.2 Antecedentes nacionales 29

2.5.3 Antecedentes locales 32

2.6 Marco teórico 39

2.6.1 Modelo SEL (Social and Emotional Learning) 39

2.6.2 Inteligencia emocional 43

2.6.3 Conceptualización de inglés para grado segundo. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. 48

2.7 Enseñanza y aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera. 56

3 Capítulo dos: aspectos metodológicos 60

3.1 Enfoque metodológico 60

3.2 Tipo de investigación 62

3.3 Diseño investigativo 64

3.4 Población y muestra 65

3.5 Métodos e instrumentos para la recolección de la información 66

3.5.1 Los instrumentos de evaluación del conocimiento en léxico de inglés 66

3.5.2 El inventario Bar-On EQ (i) YV-S 67

3.5.3 La recolección cualitativa: observación y diarios de campo 69

3.6 La propuesta pedagógica 69

3.6.1 El método Social and Emotional Learning 71

3.6.1.1 Lineamientos metodológicos 71

3.6.1.2 Los instrumentos de clase SEL aplicados al proyecto 77

3.6.2 Guía proporcionada por el libro *Welcome to America 1* 78

3.7 Categorías de análisis 81

4 Capítulo final: Análisis y discusión de resultados 82

4.1 Análisis de resultados 82

4.2 Discusión y conclusiones 90

5 Anexos 97

Anexo # 1: Prueba de inglés inicial. 97

Anexo # 2: inventario de inteligencia emocional BarOn EQ-i:YV(S) 98

Anexo # 3: Tabla de relación de los estudiantes que presentaron el test de inteligencia emocional con resultados obtenidos analizados. 100

Anexo # 4: Prueba de inglés aplicada al finalizar las intervenciones. 101

Anexo # 5: Observaciones sesión a sesión grupo experimental y grupo de control. 102

Anexo # 6: Ejemplo de planeador de clase propuesto por la Universidad Libre. 108

Anexo # 7: Guías de trabajo de self talk y identifying emotions. 114

Anexo # 8: Dos de los diarios de clases trabajados por las docentes. 115

6. Bibliografía 120

Lista de ilustraciones

Ilustración 1 Correspondencia entre las categorías propuestas por el MCER. Tomado de (Council for Cultural Cooperation; Education Committee; Language Policy Division, 2002) 50

Ilustración 2 Niveles comunes de referencia. Cuadro de autoevaluación. Tomado del documento oficial (Council for Cultural Cooperation; Education Committee; Language Policy Division, 2002). 51

Ilustración 3 Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. Tomada del documento oficial (Council for Cultural Cooperation; Education Committee; Language Policy Division, 2002). 51

Ilustración 4 Actividades comunicativas de lengua y estrategias. Tomadas del documento oficial (Council for Cultural Cooperation; Education Committee; Language Policy Division, 2002) 53

Ilustración 6 Propuesta metodológica CASEL. Tomado de CASEL (2019). 76

Ilustración 7 Indicaciones SEL para toda la escuela. Tomado de CASEL (2019) 77

Lista de gráficos

Gráfico 1 Resultados prueba inicial inglés comparada grupo 201 y 202 12

Gráfico 2 Resultados prueba inicial de inglés comparada por desempeños. 13

Gráfico 3 Resultados prueba inicial Test Bar-On Ice comparada entre los dos cursos. 17

Gráfico 4 Enfoque metodológico 64

Gráfico 5 Prueba inicial de inglés por desempeños comparada entre el grupo 201 y 202 87

Gráfico 6 Prueba final de inglés por desempeños comparada entre el grupo 201 y 202 88

Gráfico 7 Test Bar-On Ice inicial y final comparadas entre los grupos 201 y 202 93

Lista de tablas

Tabla 1 Valores numéricos de los desempeños propuestos por la I. E. D. Marco Tulio Fernández para la evaluación de sus estudiantes. 13

Tabla 2 Población trabajada 16

Tabla 4 Cantidad de estudiantes que migran de un desempeño a otro 90

1 Introducción

El trabajo actual busca fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a través de la implementación de un modelo pedagógico que prioriza y profundiza en la enseñanza de la inteligencia emocional. Este proyecto surge de la observación de dos grupos de grado segundo (201-202), pertenecientes a la institución educativa distrital Marco Tulio Fernández (Sede B), ubicada en la localidad de Engativá. Como resultado de un semestre de observación-intervención, fue posible identificar una de las variables que presentaba falencia en estos cursos, el manejo de las habilidades emocionales. Nace entonces el interés por integrar una estrategia novedosa (inteligencia emocional como medio), con la instrucción académica (inglés), para lograr un aprendizaje centrado en el ámbito lexical de la lengua extranjera.

La importancia de abordar esta problemática reside en el aporte que las docentes practicantes brindarán a los estudiantes en materia cognitiva y emocional; aprendizajes que servirán no sólo para la ejecución del proyecto, sino también para el desarrollo intelectual, social y emocional de los individuos, en el presente y futuro.

En cuanto a los antecedentes rastreados, se encontró que, de acuerdo con los resultados arrojados por diversos estudios, el trabajo constante en el componente emocional de los estudiantes mejora los rendimientos en el desarrollo social, personal y académico. Dichas investigaciones demuestran adicionalmente la importancia de un trabajo colaborativo entre todos los actores del proceso educativo, incluyendo docentes, directivas, padres de familia y estudiantes, quienes a través de la sistematización de los contenidos y la aplicación adecuada y rigurosa de la metodología logran la creación de ambientes propicios para el buen desarrollo integral.

La metodología utilizada fue tomada del modelo de aprendizaje social y emocional (SEL), trabajada por The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2019); adaptada a las necesidades intelectuales de la población.

2 Capítulo uno: Planteamiento del problema.

2.1 Descripción de la situación problema.

El día 27 de febrero de 2019, se realizaron dos pruebas diagnósticas iniciales que demostraron el nivel de aprendizaje conceptual en el área de inglés lengua extranjera, y de inteligencia emocional (Bar-On EQ YV) en los estudiantes de grado segundo de los cursos 201 y 202. De aquellas aplicaciones, se pudieron determinar factores que analizados bajo las políticas nacionales y distritales evidencian falencias en el desarrollo educativo ideal de los estudiantes.

2.1.1 Prueba de inglés

El Colegio Marco Tulio Fernández sede B no cuenta con un plan curricular aplicado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estos primeros grados, tampoco posee contratación con docentes especialistas en dicha área, razón por la cual la asignatura está a cargo de los directores de grupo, los cuales en su mayoría no cuentan con los conocimientos requeridos para la enseñanza de la lengua extranjera. La institución educativa cuenta con un convenio de práctica docente con la Universidad Libre, el cual permite que maestros en formación en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas realicen sus prácticas profesionales en el colegio, pudiendo garantizar un proceso enseñanza del inglés regular, dentro de los tiempos propuestos por la universidad para dicha intervención (cuatro meses por semestre aproximadamente). A pesar de esta articulación interinstitucional, es evidente

la ausencia de sistematicidad en los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera, lo que causa que los estudiantes no presenten un avance óptimo, ni el estipulado por el MEN.

En las primeras sesiones de intervención realizadas, se aplicó una prueba de inglés que contaba con cinco puntos que tratan los siguientes temas: colores, partes del cuerpo, miembros de la familia, saludos y elementos escolares (Ver anexo 1). Los tópicos que se evaluaron fueron los trabajados por las docentes en el año precedente, (2018). Sin embargo, los resultados de la prueba no fueron favorables (gráfico 1) y se observa una notable falencia conceptual, no hubo respuesta exitosa por parte de los evaluados.

La prueba contaba con un total de 36 preguntas, de las cuales 9 pertenecían a colores, 5 a partes del cuerpo, 6 a miembros de la familia, 6 a saludos y 10 a implementos escolares. Los estudiantes mostraron su habilidad y conocimiento frente al tema de los colores, por el contrario, en los otros 4 temas presentaron dificultades conceptuales que no les permitieron resolver el test como se esperaba. En el gráfico 1 se observan los resultados comparados entre los dos grupos (201 y 202) obtenidos por temática, y un promedio general de respuestas contestadas en cada uno de los cursos.

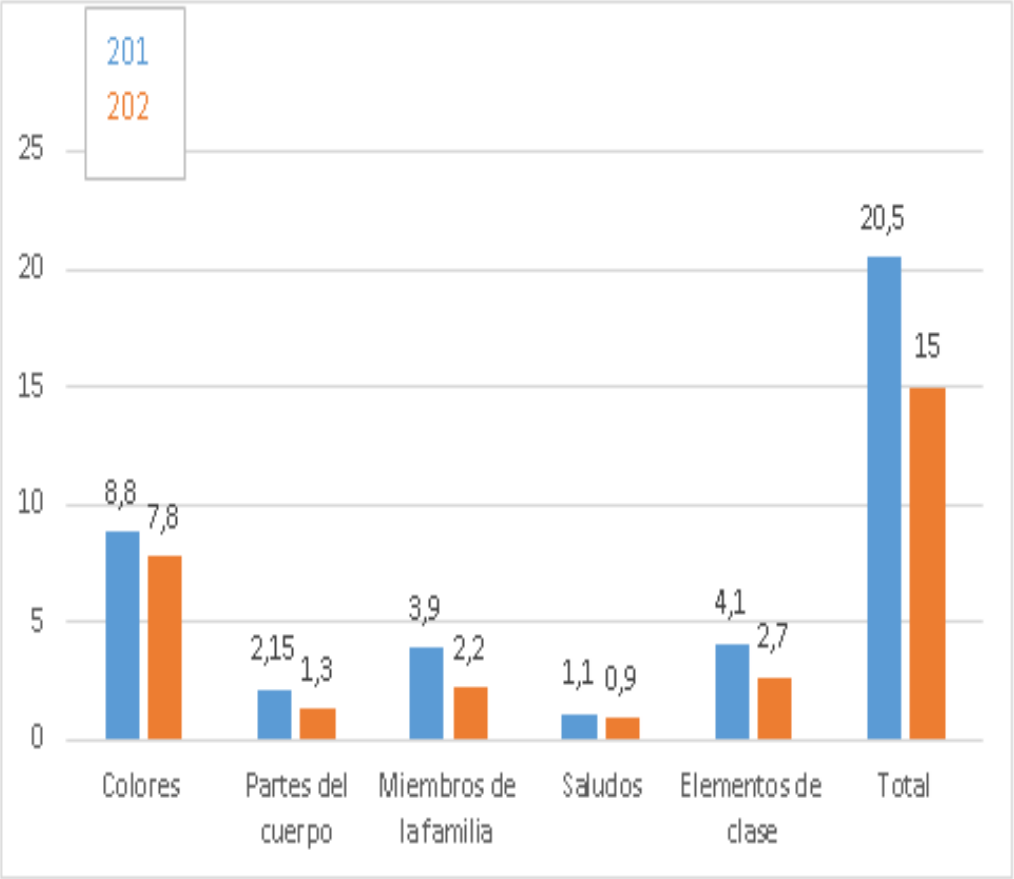


Gráfico 1 Resultados prueba inicial inglés comparada grupo 201 y 202

La institución, como es debido, cuenta con una escala de valoración institucional, que está contemplada en el Manual de Convivencia (IED Marco Tulio Fernández, 2019) y que ajusta las calificaciones obtenidas por los estudiantes a la escala de desempeños propuesta por el Ministerio de Educación Nacional.

Cumpliendo los requerimientos de evaluación de la institución, se ajustó la medición de la prueba a la siguiente escala:

Desempeño superior	4.5 - 5.0
Desempeño Alto	4.0 - 4.4
Desempeño Básico	3.0 - 3.9

Desempeño Bajo	1.0 -2.9

Tabla 1 Valores numéricos de los desempeños propuestos por la I. E. D. Marco Tulio Fernández para la evaluación de sus estudiantes.

En términos de calificación y desempeños, se observó que la mayoría de los estudiantes se encontraban en nivel bajo, es decir con notas entre 1.0 y 2.9, habiendo contestado entre 0 y 20 preguntas. Los resultados de ambos grupos fueron similares, ubicando en este rango de desempeño el 80% del grupo 201 y el 84% del grupo 202, como se observa en la gráfica 2.

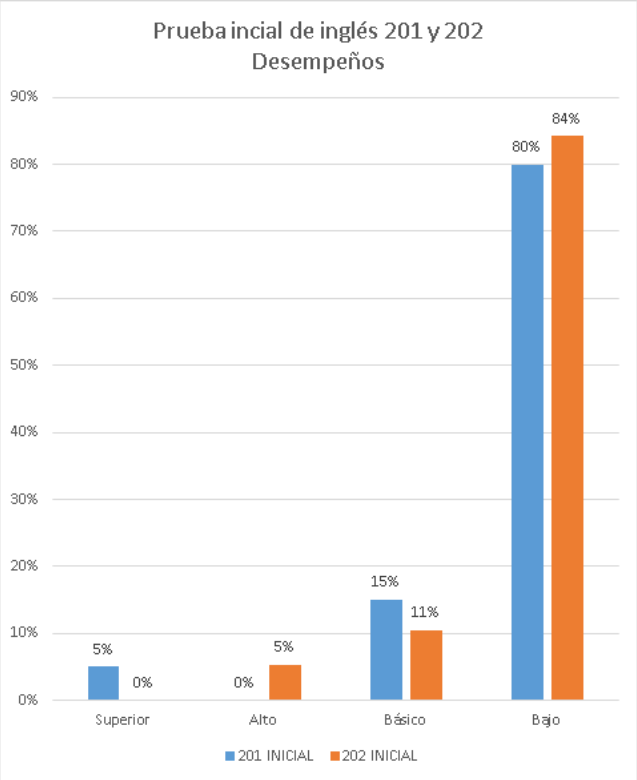


Gráfico 2 Resultados prueba inicial de inglés comparada por desempeños.

2.1.2 Prueba de inteligencia emocional.

El Colegio Marco Tulio Fernández no cuenta con un programa ni asignatura dentro de su currículo que trabaje la inteligencia emocional, ya que la legislación colombiana no la ha exigido dentro de los lineamientos curriculares. Como se estipula en la Ley 115 (1994),

existen nueve áreas obligatorias en educación básica. Dentro de ellas no se menciona la inteligencia emocional, y tampoco se tiene en cuenta el apoyo al desarrollo de esta dimensión. "Desde pequeños hemos sido educados a través de la inteligencia racional… pero lo que nunca han hecho es prepararnos para reconocer y manejar nuestras propias emociones" (Lastra, 1999).

No obstante, es importante resaltar los esfuerzos que se han realizado desde la Secretaría de Educación Distrital para implementar en los colegios públicos de Bogotá programas educativos que aporten al desarrollo socioemocional de los estudiantes. En el año 2016 la Alcaldía Mayor de Bogotá, presentó e inició la implementación de *"Emociones para la vida. Programa de educación socioemocional"* (2016). La correspondiente al grado segundo está dividida en tres módulos que a su vez cuenta con tres componentes:

- Mi mundo emocional: identificación de emociones, manejo de emociones y manejo del estrés.
- En los zapatos de los demás: toma de perspectiva, empatía y comportamiento prosocial.
- Comunicación y conflictos: escucha activa, asertividad y manejo de conflictos.

Uno de los referentes teóricos y prácticos citados por la Alcaldía para la elaboración de esta propuesta educativa es el presentado por CASEL, y se justifica en el enfoque metodológico utilizado. "*Emociones para la vida*, está inspirado en cientos de programas a nivel mundial que han sido evaluados como exitosos. Aplica el enfoque metodológico que ha probado tener mejores resultados y que se conoce como FASE: (Focalizado, Activo, Secuenciado, Explícito)" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, pág. 11).

El día 27 de febrero de 2019, adicional a la prueba de inglés se aplicó en los estudiantes el inventario de inteligencia emocional BarOn EQ-i:YV(S) (ver Anexo 2), el cual está descrito como "un instrumento de auto-informe de fácil administración que se diseña para medir la inteligencia emocional en jóvenes de 7 a 18 años" (2000, pág. 1). La prueba está diseñada para la medición del coeficiente emocional de los niños y jóvenes de acuerdo con su edad y género, por lo cual la mensuración de ésta está dividida en género masculino o femenino, y cuatro diferentes grupos de edades, de 7 a 9 años, de 10 a 12 años, de 13 a 15 años y de 16 a 18 años. El test se enfoca en cuatro habilidades del desarrollo de la inteligencia emocional: Interpersonal, Intrapersonal, Adaptabilidad y Manejo del estrés; adicionalmente, da un resultado final en el cual se genera el compendio de las cuatro dimensiones mencionadas anteriormente denominado "Total de Inteligencia Emocional".

Los test se aplicaron a los dos cursos (201 y 202) de grado segundo. Los resultados arrojados permitieron identificar los aspectos a mejorar en las competencias emocionales desarrolladas por los niños.

El grupo del curso 201 (grupo A) está formado por 24 estudiantes, 15 niños y 9 niñas. De esta población, fue posible trabajar (por motivos de asistencia y permanencia constante durante la investigación) sólo con 20 alumnos, 12 niños y 8 niñas. Por otra parte, el grupo 202 (grupo B) cuenta con 25 estudiantes, aunque la prueba se aplicó únicamente a 19 personas, 13 hombres y 6 mujeres. (Tabla de relación de los estudiantes que presentaron el test de inteligencia emocional con los resultados analizados obtenidos. Ver Anexo 3)

Curso	Estudiantes de género femenino que presentaron la prueba	Estudiantes de género masculino que presentaron la prueba	Total de estudiantes que presentaron la prueba	Total de estudiantes del curso
201	8	12	20	24
202	6	13	19	25

Tabla 2 Población con la que se trabajó

Realizando el compendio general de los datos, y promediando las cifras arrojadas por la prueba, se obtienen unos resultados generales que muestran cuáles son los puntajes alcanzados por todo el grupo y cómo se ubican dentro de la clasificación ofrecida por Bar-On.

En el siguiente gráfico se observan los resultados generales que alcanzan los estudiantes de ambos grupos en cada una de las competencias comprendidas en este modelo de inteligencia emocional. Se aprecian cuatro habilidades (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) y un resultado total (Total E.Q).

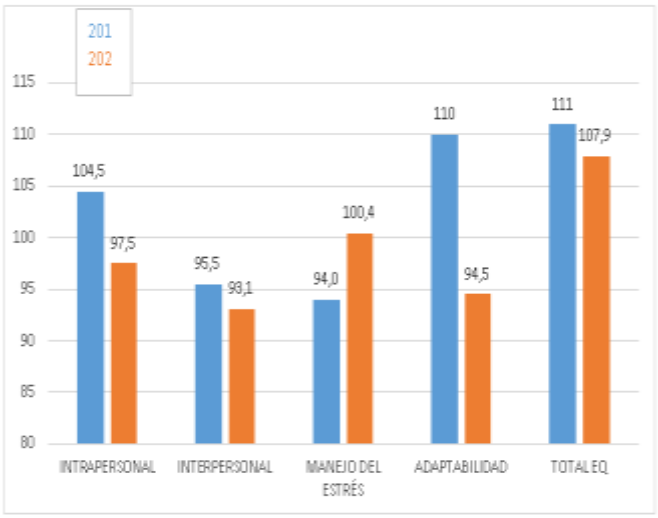


Gráfico 3 Resultados prueba inicial Test Bar-On Ice comparada entre los dos cursos.

En el grupo 201 se advierte que las dimensiones manejo del estrés (media de 94,0 puntos) e interpersonal (media de 95,5 puntos), muestran el promedio más bajo obtenido por el curso.

En el grupo 202, se evidencia de igual manera, entre las cifras inferiores, la habilidad interpersonal con un valor de 93,1. Por el contrario, es la adaptabilidad la segunda dimensión con el puntaje más bajo entre las cuatro dimensiones, con un total de 94,5 puntos sobre 130 posibles.

2.2 Pregunta de investigación

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas, y los análisis realizados al proceder de la institución en lo referente a las áreas de inglés y el desarrollo de la inteligencia emocional, se evidencia la ausencia de sistematicidad de trabajo en dichos componentes.

Entendiendo la importancia que tienen los procesos de fortalecimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo humano y académico de los niños, las investigadoras propusieron la siguiente pregunta de investigación:

¿La implementación del aprendizaje social y emocional (SEL) optimizará el aprendizaje de vocabulario de inglés de los niños de grado segundo en la I.E.D. Marco Tulio Fernández?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Determinar si la implementación del aprendizaje social y emocional (SEL) optimiza el aprendizaje de vocabulario de inglés de los niños de grado segundo en la I.E.D. Marco Tulio Fernández.

2.3.2 Objetivos específicos

- Identificar el grado de Inteligencia emocional de los estudiantes de segundo grado (cursos 201 y 202) de la I.E.D. Marco Tulio Fernández.
- Determinar el nivel de conocimiento lexical de inglés con el que cuentan los estudiantes de los cursos 201 y 202 grado de la I.E.D. Marco Tulio Fernández en relación con los conocimientos propuestos por el MEN.
- Implementar el método SEL (dimensiones intra e interpersonal) en el nivel de aula (curso 201) para reforzar el aprendizaje del léxico del inglés según los contenidos propuestos por el libro Welcome to America 1 y compararlo con el aprendizaje obtenido mediante la metodología planteada por el texto mencionado (curso 202).

- Establecer si hay diferencias significativas en los conocimientos aprendidos en la lengua extranjera de inglés tras la aplicación del método del aprendizaje social y emocional en los niños de grado segundo del colegio Marco Tulio Fernández (Sede B) en comparación con el método del libro Welcome to America 1.

2.4 Justificación

La inteligencia emocional ha adquirido en los últimos decenios gran importancia en el campo de la investigación, mucho más aquella que se realiza en los contextos educativos. Argumenta Carmen de Andrés Viloria (2005) que el enfoque de acción de las escuelas se ha basado en el ámbito cognitivo. Como consecuencia directa de esta evidencia, se identifica la falta de trabajo en el desarrollo de la inteligencia emocional con los alumnos.

Teniendo en cuenta lo anterior, existen algunos motivos que sirvieron de base para repensar las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las escuelas dando inicio al desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional en estos ambientes (principalmente en el extranjero). Dentro de ellos se encuentran: los altos índices de violencia escolar, la imposibilidad de responder asertivamente a situaciones de presión o estrés, la dificultad para expresar emociones de forma adecuada, la deficiencia en la resolución de conflictos, entre otros. En Colombia, el tema de la emocionalidad de los individuos no ha sido un eje central en los procesos educativos, razón por la cual la educación en este ámbito de desarrollo humano ha sido limitada.

Las investigadoras consideran que el fortalecimiento en la educación emocional en los estudiantes desde tempranas edades, muestra mejoras significativas en los procesos de aprendizaje de los individuos, teniendo en cuenta al niño como un sujeto integral con capacidades cognitivas y emocionales.

Se genera una propuesta que enlace la inteligencia emocional y el aprendizaje de vocabulario de inglés en niños de edades entre los 7 y 9 años, bajo la utilización de la metodología propuesta por el aprendizaje social y emocional, SEL, que apoyará los procesos de enseñanza desde una perspectiva sensible a estas dos dimensiones de desarrollo humano.

Se busca demostrar que es necesario enfrentar a los estudiantes no sólo a conocimientos y contenidos académicos funcionales para su desarrollo profesional, sino que también es indispensable enseñarles cómo sus emociones pueden afectar o potencializar dicho desarrollo, generando conciencia en la importancia del entendimiento, aceptación y manejo de las mismas. Como lo explica Fernández Berrocal, las instituciones educativas ven la necesidad de impulsar nuevas habilidades que superaran el dominio intelectual y contribuyeran al refuerzo de otras competencias útiles para la vida (2002).

Además, la posibilidad de trabajar en el refuerzo de las habilidades emocionales permitirá que las docentes y los estudiantes reconozcan en las vivencias y situaciones cotidianas, los pensamientos y sentimientos experimentados. A su vez, la capacidad de reconocerlos y manejarlos será un aporte significativo al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y al crecimiento personal de cada individuo.

2.5 Antecedentes de la investigación

Existen diferentes aproximaciones a las metodologías y didácticas mediante las cuales se puede desarrollar y fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes por medio de procesos educativos formales en pro del mejoramiento integral del proceso educativo. A continuación, se expondrán algunos de los trabajos investigativos que han centrado su atención en el uso de la inteligencia emocional como herramienta para el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.5.1 Antecedentes internacionales

Desde *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), se han realizado aplicaciones del modelo en varias escuelas estadounidenses, cuyos resultados constituyen la base de las investigaciones del método SEL. Uno de los artículos en este entorno corresponde a *Teaching the Whole Child. Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks.* Este documento fue realizado por Nicholas Yoder, publicado en enero de 2014 en el Centro de grandes maestros y líderes, en los institutos americanos de investigación. Dentro de los propósitos de este proyecto estaba el identificar las prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje socioemocional y son sustento para el aprendizaje académico de los estudiantes. Así mismo, "Mostrar cómo tres marcos populares de enseñanza profesional incorporan prácticas que influyen no solo en el aprendizaje académico de los estudiantes, sino también en las competencias sociales y emocionales de los estudiantes." (Yoder, 2014, pág. 2).

Inicialmente, el texto presentó un acercamiento general a los conceptos y habilidades del aprendizaje socio - emocional. Así mismo, relacionaba las capacidades que se comprenden en cada competencia global. Más adelante, mostraba la importancia de trabajar la enseñanza del aprendizaje socio - emocional, para incrementar la capacidad de aprendizaje (académico) de los estudiantes. En este punto, reconocía el impacto positivo que la aplicación que este modelo ha generado en algunas escuelas (Durlak en Yoder, 2014), en comparación con instituciones que no suministran esta instrucción a los estudiantes. Los logros que se obtuvieron fueron: "mayor logro académico, incremento de las habilidades socioemocionales, mejora de las actitudes hacia uno mismo y hacia los demás, mejora de las

conductas sociales positivas, y disminución de problemas de conducta y angustia emocional.” (Yoder, 2014, pág. 5).

Posterior a esto, se consideraba la relevancia del aprendizaje de la inteligencia emocional en el desarrollo del proceso educativo de los alumnos. Al respecto, se tomaba el ejemplo de los “Estándares estatales comunes para las artes del lenguaje en inglés”. Aquí se admitía que la posesión de habilidades emocionales favorece el tratamiento de textos complejos, la manifestación de dudas y las discusiones en el aula.

Así mismo, en el artículo se sintetizaban los apoyos sistemáticos que los estados, distritos, administradores y profesores pueden seguir, para asegurar una instrucción adecuada del SEL. Se resaltaban igualmente los componentes de un ambiente positivo de aprendizaje (compromiso, seguridad y ambiente).

A continuación, se hace énfasis en 10 prácticas de enseñanza que impulsan las competencias socio - emocionales de los alumnos, promueven aulas de clase seguras y de apoyo, y fomentan el aprendizaje académico. Éstas son: disciplina centrada en el estudiante; en la cual se establecen normas y valores compartidos en clase. Lenguaje del docente, éste involucra la motivación y reconocimiento que promueve el maestro en los alumnos. La siguiente es: responsabilidad y elección. Aquí se crean ambientes democráticos y se fomentan las tutorías grupales. Más adelante está la calidez y apoyo, ésta se refiere a la ayuda brindada por el docente y los compañeros a un individuo, así como al desarrollo de procesos constantes de retroalimentación en el aula.

Luego se encuentra el aprendizaje cooperativo, éste potencia el trabajo individual y grupal, a través del logro de objetivos colectivos. Después, están las discusiones de clase, las

cuales posibilitan la producción de conversaciones con base en la práctica de habilidades comunicativas. En cuanto a autorreflexión y autoevaluación, se incrementa el análisis y auto apreciación del estudiante frente a su propio trabajo, partiendo del establecimiento de metas que se deben cumplir. Seguido, se encuentra la instrucción balanceada, ésta pretende involucrar al alumno de forma activa en el aprendizaje, utilizando la instrucción activa y directa. La siguiente práctica corresponde a presión académica y expectativas. En este punto se busca llevar al sujeto al éxito, estimando el nivel en que se encuentra y nutriendo su progreso. La última praxis es la construcción de competencias - Modelado, Práctica, Retroalimentación, Entrenamiento; que se produce gracias a la implementación sistemática de competencias socioemocionales en las clases.

Por último, se trataban dos asuntos. El primero correspondía al uso de sistemas de evaluación docente para apoyar el SEL: marcos de enseñanza profesional. Aquí se definían tres modelos que han sido utilizados en varios estados norteamericanos y pueden ser evaluados por medio de la observación: el Sistema de puntuación de evaluación de aula (CLASS siglas en inglés) creado por Bob Pianta y sus colegas en la Universidad de Virginia; el marco de enseñanza de Danielson, desarrollado en 1996 por Charlotte Danielson; y el Protocolo de Observación de Marzano, "construido a partir de su trabajo sobre el arte y la ciencia de la enseñanza" (Yoder, 2014, pág. 20).

El segundo aspecto final del trabajo se refería a la ubicación del SEL en la evaluación de docentes. En este apartado se conjugaron las 10 prácticas descritas, con los tres modelos (marcos comunes) mencionados. De ahí surge la invitación a trabajar el SEL de forma explícita en el aula.

A modo de conclusión se puede citar la siguiente afirmación: “Tomados en conjunto, SEL y el aprendizaje académico crean un ciclo de aprendizaje de apoyo mutuo a través de prácticas de instrucción implementadas de manera efectiva.” (Yoder, 2014, pág. 25). Es decir, la interrelación del proceso de enseñanza-aprendizaje entre las habilidades socioemocionales y los componentes académicos, creaba un puente de comunicación óptimo entre emoción-cognición y recepción-aplicación de competencias por parte de los estudiantes.

Así mismo, el investigador espera que la información presentada sea utilizada por distritos, administradores y docentes, con el ánimo de lograr una instrucción y seguimiento objetivo y seguro del programa SEL.

Este documento es de gran aporte al proyecto en cuestión, ya que profundiza en aspectos teórico-prácticos del modelo de inteligencia socioemocional, y brinda un amplio sustento evaluativo que se puede considerar para las aplicaciones del mismo en el aula.

En otra investigación titulada “*Promover el desarrollo social y emocional es una parte esencial de la educación de los estudiantes*” (2011) realizada por los profesores Joseph Durlak de la Universidad de Chicago y Roger Weissberg de la Universidad de Illinois, se indica la importancia que tiene la promoción del desarrollo social y emocional en los jóvenes, y cómo éste puede influir grandemente en el aprendizaje, los logros y el comportamiento de los mismos.

Es una investigación que se realiza mediante el análisis de los resultados de 213 investigaciones publicadas y no publicadas que se tienen sobre alrededor de 270.000 estudiantes que se encontraron inmersos en el proceso de fortalecimiento y desarrollo de la

inteligencia emocional basado en el método SEL. Definen el SEL como "el proceso de adquisición de habilidades para reconocer y manejar emociones, establecer y lograr metas positivas, apreciar las perspectivas de los otros, establecer y mantener relaciones positivas, hacerse responsables de sus propias decisiones y manejar situaciones interpersonales de manera efectiva" (Durlak & Weissberg, 2011).

Se encontró en la investigación que los colegios que integraron el SEL a sus currículos presentaron excelentes resultados. Entre ellos, se demuestra que los estudiantes realmente adquieren habilidades sociales y emocionales que les permite afrontar su existencia misma y la percepción que tienen de la escuela de una manera distinta, ayudando al estudiante a aumentar sus calificaciones, ya que lo motiva a afrontar sus procesos de aprendizaje de una manera más activa. Adicionalmente, se observó que la metodología SEL ayudó a disminuir problemas de conducta y comportamiento que se presentan en las escuelas, disminuyó la agresión y el estrés emocional los cuales se reflejaban en síntomas como la ansiedad, la depresión o el mismo estrés.

Los resultados analizados muestran de igual manera que la metodología es aplicable y funcional en básica primaria, básica secundaria y media. También funcionó en escuelas rurales, suburbanas y urbanas, y se demuestra finalmente que a pesar de la variación presentada (étnicas, culturales, generacionales, sociales, económicas, entre otras) por las poblaciones, el programa es eficaz e independiente de dichas condiciones.

Hubo dos hallazgos principales durante la investigación: primero, los resultados óptimos en el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional en los estudiantes fueron más evidentes en aquellas escuelas que utilizaron las siguientes cuatro prácticas que en las que no lo hicieron; "ofrecer un currículo o programa de habilidades secuenciales e

integradas, usar formas activas de aprendizaje para promover habilidades, enfocar suficiente atención en las habilidades a desarrollar y estableciendo objetivos explícitos de aprendizaje" (Durlak & Weissberg, 2011); en segundo lugar, los hallazgos positivos fueron más importantes cuando los programas se realizaron completamente ajustados al plan propuesto por el SEL.

La conclusión más significativa que ofrece esta investigación es la importancia que los autores dan a la presencia del entorno para el óptimo funcionamiento del SEL. Es necesaria una capacitación de los docentes para que la implementación sea adecuada, ya que, si ésta no se presenta, es posible que el programa no arroje los resultados esperados y de esta manera no se presenten avances significativos en el trabajo con los estudiantes. Uno de los puntos primordiales con respecto a los educadores, es el desarrollo de la capacidad de identificación de necesidades individuales dentro del aula, para generar estrategias de acción útiles y aplicables a los contextos.

A lo dicho más arriba se une el trabajo conjunto entre las escuelas y el Estado a través de la creación y ejecución de políticas públicas que regulen las intervenciones en el aula. Se cita el ejemplo de la ciudad de Nueva York, en la cual el Estado incluye el desarrollo de programas educativos basados en el método SEL en su legislación y obliga su implementación en básica primaria y secundaria.

Se evidencia la necesidad de generar un trabajo cooperativo entre todos los actores involucrados en el proceso educativo, resaltando que el trabajo en conjunto ha demostrado su efectividad. El SEL no se considera como la solución total a las problemáticas que se presentan en la escuela, sin embargo, sí se ha demostrado que mejora el desarrollo social, personal y académico de los estudiantes.

El texto aporta significativamente al proyecto en la medida en que establece las condiciones óptimas para la implementación del programa dentro del aula, pero con una lectura holística del papel que cumple cada actor involucrado en el proceso educativo. No se limita el proyecto, pero si es una directriz que indica la importancia de la buena consecución de procedimientos para lograr mejores resultados.

Para finalizar, se tuvo en cuenta el trabajo titulado La *inteligencia intrapersonal en el aula de inglés de primaria: una medicina efectiva contra el fracaso escolar.* Se realizó en el año 2006 por el filólogo inglés Antonio García Gómez. Inicialmente, el autor propone una mirada crítica a la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner en el año 1983 y 1999. De esta forma reconoce la concepción tradicional que se ha tenido hasta el momento de la inteligencia, aludiendo a los test que han sido creados para medir este constructo y detectar falencias intelectuales en los niños. Mientras que, al mismo tiempo contrasta el aporte de Gardner, quien argumentando tres afirmaciones (los seres humanos no poseen una única inteligencia, con el paso del tiempo han desarrollado un número variado de ellas; las inteligencias conviven en armonía y permiten la consecución de objetivos; no todas las inteligencias son apreciadas de la misma forma en todos los contextos), se propone rechazar la visión uniforme de la inteligencia. Teniendo en cuenta lo anterior, se consideran las siguientes inteligencias: lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, cinética-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Con base en lo mencionado, la hipótesis planteada reconoce que: “la activación de la inteligencia intrapersonal (acción catalizadora), puede ser una herramienta que favorezca el proceso de comunicación y adquisición de la lengua extranjera” (García Gómez, 2006). Es decir, entendiendo la inteligencia intrapersonal como una actividad cognitiva, comunicativa,

y lingüística; y proyectando el egocentrismo de los estudiantes de educación primaria desde el aspecto psicológico; se deduce que, con la expresión de emociones y el autoconocimiento de habilidades y falencias cognitivas y afectivas, el alumno estará en capacidad para comunicarse en la segunda lengua.

Ahora bien, respecto a la "medicina contra el fracaso escolar" (García Gómez, 2006) el autor sostiene que, el trabajo continuo con la inteligencia intrapersonal permitirá que los alumnos generen una motivación intrínseca, un análisis anímico y un autocontrol emocional; factores que potenciarán la creación del auto-concepto y el desarrollo óptimo de competencias comunicativas y lingüísticas en la lengua inglesa. De esta forma, los estudiantes encontrarán las razones apropiadas para seguir con su proceso educativo, mientras se reconocen e interactúan en diversos contextos.

A partir de allí se propone un conjunto de actividades que ayudan a "activar y reforzar la inteligencia intrapersonal como puente para las otras inteligencias" (García Gómez, 2006); además de presentar el aprendizaje de la lengua como una experiencia interactiva para los niños de primer ciclo de educación primaria. Dentro de las labores de clase se encuentran: el espejo de mi alma, el jeroglífico, ¡Hoy me toca tender a mí!, y sorpresa, sorpresa.

Finalmente, el autor admite que el trabajo desde la inteligencia intrapersonal será el fundamento para la estimulación de las otras inteligencias identificadas por Gardner. Adicional a esto, la instrucción de la lengua inglesa desde una perspectiva dinámica y flexible, contribuirá a la adquisición de aprendizajes significativos de una forma más consciente y efectiva; hechos que confluyen en la disminución de estadísticas de fracaso escolar.

Este trabajo aporta en gran medida al proyecto en desarrollo, en cuanto reconoce como base la tarea que debe realizarse desde la dimensión intrapersonal, para el fortalecimiento de la competencia lingüística y comunicativa en la lengua inglesa; así como la consideración de algunas actividades de aula para el desarrollo de las inteligencias emocional y cognitiva.

2.5.2 Antecedentes nacionales

En el entorno nacional son pocas y recientes las investigaciones que se han realizado en el ámbito de la inteligencia emocional. Al respecto, los estudiantes Lucía Herrera y Oswaldo Lorenzo de la Universidad de Granada (España), Rafael Buitrago de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Mihaela Badea de la Universidad de Petróleo y Gas de Rumania (2015), desarrollaron el artículo de investigación titulado *Socio-Emotional Intelligence in Colombian Children of Primary Education. An Analysis in Rural and Urban Settings,* publicado en el año 2015. En este artículo se pretende analizar la inteligencia socio-emocional de niños de grado cuarto y quinto de primaria teniendo en cuenta el escenario en el que se desarrolla la intervención (área urbana o área rural). Para tal efecto, los investigadores utilizaron el *Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (Bar-On & Parker, 2000) como instrumento que permitió valorar las escalas intrapersonal, interpersonal, control del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general de los alumnos tomados como muestra. La intervención se realizó en los municipios de Tunja, Duitama y Sogamoso en el departamento de Boyacá. Inicialmente se incluyeron 1876 estudiantes en el estudio. Sin embargo, posterior a la aplicación de la prueba, solo 1451 alumnos se tuvieron en cuenta

debido a la eliminación de casos de respuesta inválidos (Herrera, Buitrago, Lorenzo, & Badea, 2015).

Dentro de los resultados obtenidos, se encontró una diferencia significativa entre las escalas emocionales de los estudiantes de población rural y población urbana. Adicionalmente, se reconoció la inequidad de los sectores rurales en aspectos educativos y de oportunidades laborales y de crecimiento personal, lo que contribuye al bajo promedio obtenido en la prueba de coeficiente emocional.

Por lo anterior, se concluye que debe brindarse atención a los sectores menos favorecidos en áreas de educación. Así mismo, las escuelas deben responder por el aporte en cuanto al desarrollo socio-emocional de los individuos que tiene a su cargo.

Por otra parte, la autora Jenny Paola Martínez Vallejos de la Universidad de Nariño, publica en el año 2016 su trabajo de grado titulado "The relationship between emotional intelligence and language learning in EFL settings" (Martínez, 2016)

Menciona la importancia del cambio de perspectiva y las subsiguientes lecturas que nacieron a partir de la concepción de la educación centradas en el estudiante y no en el profesor, ya que se empieza a entender el valor de la emocionalidad del sujeto dentro del proceso educativo y la significación de una sólida inteligencia emocional.

Rivers (1976) plantea que el inglés es una de asignaturas que permite una mayor conexión con el ser humano, ya que el aprendizaje de lenguas propone al estudiante una amplia simulación de diferentes áreas emocionales que promueven el aprendizaje continuo, abarca la comunicación, el entendimiento y el reconocimiento de la diversidad. Dice que "la inteligencia emocional es significativa en el proceso de aprendizaje de lenguas, ya que ayuda

a los estudiantes a asociar el conocimiento académico con las experiencias sociales del día a día" (Martínez, 2016, pág. 18)

Así mismo, se afirma que el trabajo enfocado en la inteligencia emocional permite a los estudiantes producir y compartir aportes lingüísticos significativos, siempre y cuando el maestro les ofrezca oportunidades de aumentar su comprensión e intercambiar mensajes mediante el uso de contextos afectivos que tengan en cuenta el reconocimiento, la gestión y el uso de las emociones. El buen manejo de estas habilidades se manifiesta en altos niveles de persistencia y motivación, lo cual es fundamental en el contexto del aprendizaje de lenguas ya que reduce la frustración.

Por otra parte, la autora realiza una revisión legal de los lineamientos colombianos frente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias propuestos por el MEN al igual que el plan nacional de bilingüismo creado en el año 2004. Se aclara que el objetivo principal estipulado por la educación frente al aprendizaje de una lengua extranjera es animar a los estudiantes a la interacción continua en la lengua objetivo, con el fin de compartir significados y responder a las demandas de interacción social.

Por otro lado, se tiene en cuenta que el trabajo en el desarrollo y el fortalecimiento de la inteligencia emocional dentro de la educación no cuenta con una legislación clara. Se rige por algunos documentos internacionales que plantean la importancia del enriquecimiento de la dimensión emocional en la escuela, por ejemplo, el texto publicado por la UNESCO en 1996 y que reporta cómo debería ser la educación para el siglo XXI.

Las conclusiones arrojadas por esta investigación son:

- Los estudios sugieren que el logro del aprendizaje de lenguas está directamente relacionado con la capacidad que tiene el individuo de manejar su inteligencia emocional.
- El nivel de inglés mejorará dentro del aula, siempre y cuando, el docente sea capaz de incluir dentro de sus clases prácticas que promuevan la auto-regulación, la empatía, la motivación y las capacidades sociales.
- Colombia debería agregar el valor de la inteligencia emocional dentro de su proyecto educativo, a causa de que los estudiantes muestran falencias en el desarrollo humano integral, y parece estar enfocada en la transmisión de demasiados conocimientos conceptuales.
- De igual manera, es importante que los docentes encargados de las clases de inglés, trabajen y fortalezcan su dimensión emocional, para que, de esta manera, exista concordancia entre lo que se espera de los estudiantes y lo que los docentes transmiten.

2.5.3 Antecedentes locales

En el entorno local se encuentra la tesis de maestría titulada *Estrategias para fortalecer la inteligencia emocional y mejorar la habilidad oral en inglés como lengua extranjera* (2018), realizada por la docente Elizabeth Gómez Muñoz. En este proyecto se buscó fortalecer los diferentes factores que componen la inteligencia emocional, tales como: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social; con el objetivo de mejorar la habilidad oral en lengua extranjera inglés de los estudiantes de grado noveno del Gimnasio Campestre Los Laureles Bilingüe. La intervención se realizó con la implementación de una secuencia didáctica conformada por tres rutinas de pensamiento "think, pair, share", "Zoom in" y "Chalk Talk" (Gómez E., 2018).

En lo que respecta al estado del arte, la autora menciona brevemente el aporte de algunos autores al desarrollo de estrategias que favorezcan el fortalecimiento de las competencias comunicativas en la lengua extranjera inglés. En este punto la mayoría de investigadores converge en dos aspectos. Primero, la importancia de promover relaciones óptimas entre docentes y alumnos en el aula de clase. Segundo, crear planeaciones que fomenten la confianza y la seguridad al momento de comunicarse en inglés.

Ahora bien, las contribuciones teóricas más representativas que se plantean confluyen en la relación existente entre la inteligencia emocional (habilidades intra e interpersonales principalmente), y el desarrollo cognitivo de los individuos. En este momento se argumenta la necesidad de incluir la enseñanza de habilidades emocionales en los programas escolares, con el fin de progresar en el crecimiento integral de los alumnos. Para tal efecto presenta el trabajo realizado por Bisquerra en materia emocional, quien reconoce cuatro principios de la educación emocional (atención a los sentimientos, influencia social, formación permanente, y carácter participativo de los integrantes). Así mismo, menciona las competencias de esta inteligencia clasificadas en: "conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar" (Gómez E., 2018, pág. 31). Al igual que los determinantes para el desarrollo de la misma: "Conciencia emocional, autocontrol, motivación, empatía, y habilidad social" (Gómez E., 2018, pág. 80)

Por otra parte, en cuanto a la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje de una lengua extranjera, plantea el "filtro afectivo" propuesto por Dulay y Burt en 1977 (Gómez E., 2018, pág. 34); y finaliza con el impacto que tienen la precisión y la disposición para comunicarse en inglés.

Al mismo tiempo, define y caracteriza las rutinas de pensamiento como "herramientas" que favorecen las relaciones interpersonales en el aula de clase, los procesos

de aprendizaje, las interacciones comunicativas y el pensamiento. En la secuencia didáctica aplicada, las rutinas utilizadas fueron las siguientes:

- Think, pair, share: Permite la activación del razonamiento y la articulación de los pensamientos (trabajo por parejas o grupos).
- Zoom in: Trabajo centrado en los detalles y las posibles interpretaciones con base en una imagen (trabajo individual, en parejas y en equipo).
- Chalk talk: Promueve la conexión de ideas, la creatividad y el trabajo cooperativo (trabajo grupal).

Respecto a la fase de intervención (6 semanas, 3 sesiones de clase semanales), la autora expone las pruebas diagnósticas empleadas para la identificación del problema (test de inteligencia emocional, encuesta de disposición para comunicarse en inglés en el aula, y cuestionario de interés por la lengua meta); que permitieron reconocer el nivel inicial de los estudiantes en ambas categorías de análisis (inteligencia emocional y habilidad oral en inglés), y ser fundamento comparativo con los resultados obtenidos tras la aplicación de la estrategia pedagógica con las rutinas de pensamiento.

Referente a los resultados obtenidos, se observó una mejora significativa en ambos ejes investigativos. Inicialmente se identificaron falencias de autoestima y motivación (inteligencia emocional), así como dificultad para hablar en inglés y participar en las actividades que involucraran la lengua (habilidad oral). Sin embargo, tras las intervenciones en cada sesión fue posible notar el incremento en el factor de la confianza, la motivación, la comprensión de los temas, el interés por el aprendizaje del inglés y la comunicación oral y escrita en la lengua extranjera.

Con base en lo anterior, se concluye:

- Las clases deben ser planeadas, dinámicas, creativas y ajustadas a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Es necesario renovar continuamente la metodología de enseñanza para promover en los estudiantes diferentes formas de aprendizaje ajustadas a su entorno emocional, social y cognitivo.
- El rol del docente como facilitador de conocimiento juega un papel importante en la regulación y potenciación de los aspectos cognitivo y emocional.
- Se deben promover ambientes seguros que generen mayor confianza y facilidad de expresión.

De las recomendaciones realizadas se rescatan las siguientes: "el desarrollo de la habilidad oral debería fortalecerse desde los primeros años de escolaridad" (Gómez E., 2018, pág. 90). Se sugiere vincular otras asignaturas a este tipo de propuestas que involucren las rutinas de pensamiento. Se invita a trabajar con otras habilidades de lengua tales como listening, reading y writing.

Finalmente, el aporte de esta tesis al proyecto en cuestión se resume en la relación e impacto que tiene el trabajo desde la inteligencia emocional en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés. Así mismo, el uso de estrategias didácticas que demuestran la destreza del docente para articular prácticas pedagógicas en las dimensiones emocional y cognitiva.

Por otra parte, las alcaldías de Bogotá le han apostado a la implementación de programas que permitan el desarrollo y fortalecimiento emocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones públicas.

En el 2014, bajo el periodo de gobierno de Gustavo Petro, se publicó una cartilla de socio afectividad titulada "*Carta de navegación de los afectos. Rumbo para el buen vivir de*

la familia. Reorganización curricular por ciclos", la cual tiene como justificación la necesidad latente de crear procesos de aprendizaje integrales que permitan al individuo trasponerse de un mero papel de receptor y que sea la escuela quien le proporcione herramientas de desarrollo socioafectivo que le permitan asimismo fortalecer procesos educativos y culturales. Dicha cartilla va dirigida a docentes encargados preescolar y básica para que proporcionen estrategias a estudiantes y familia.

La propuesta nace, a partir del trabajo conjunto de 17 instituciones educativas de la localidad de Kennedy con la Fundación Universitaria Monserrate, y pretende aportar a los estudiantes con un trabajo conjunto y activo por parte de los docentes y familias:

> 1) la construcción de la subjetividad e identidad tanto singular como grupal de los niños niñas y jóvenes con el fin de fortalecer su formación integral., 2) El fortalecimiento de las familias que constituyen el primer escenario de socialización y afecto, y el primer referente de grupo que tiene un ser humano., 3) La orientación a los colegio para que fomenten el desarrollo socioafectivo al interior de la institución propiciando relaciones de convivencia sanas y armónicas que trasciendan a las familias., 4) El empoderamiento de docentes, orientadores y orientadoras para desarrollar talleres con estudiantes e integrantes de sus familias, con el fin de fortalecer las relaciones interpersonales, brindarles herramientas para la resolución de conflictos y la formación de ciudadanos y ciudadanas que aporten a la transformación de la sociedad. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, pág. 6)

El texto, que es un documento informativo, cuenta con 4 capítulos titulados: "1) Coordenadas del viaje., 2) Señales del faro., 3) Travesías., y 4) Nuevos rumbos. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014), en los cuales se orienta al maestro de forma ordenada, en la manera en que se debe trabajar la socio-afectividad en el colegio, teniendo en cuenta no únicamente a los docentes, sino al entramado social que afecta al niño en general, es decir, familia, escuela y el estudiante como centro de este proceso. Cada uno de los capítulos hace referencia al desarrollo del mismo eje temático, pero teniendo en cuenta la población que está dividida por ciclos. Adicionalmente, y aunque no es muy amplia la aplicación de actividades, se

mencionan algunas herramientas didácticas y metodológicas que los docentes pueden utilizar para el óptimo desarrollo de la cartilla.

Finalmente, se mencionan algunas actividades que se pueden realizar en cada uno de los contextos involucrados en este proceso (colegio y familias en el colegio) para promover la socioafectividad en los ambientes de aprendizaje.

Complementariamente, la alcaldía precedente, a cargo de Enrique Peñalosa, propone en el año 2016 otro programa distrital que apunta al fomento de la educación emocional en las escuelas, titulado "*Emociones para la vida. Programa de Educación Socioemocional"* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016). Se justifica de igual manera la necesidad que la escuela brinde herramientas útiles para la vida y traspase el límite de lo netamente académico. Esto con el ánimo de contribuir a la construcción de escenarios de paz en los que los niños puedan ubicar su emocionalidad en su componente individual, pero de igual manera en el ámbito colectivo, siendo personas capaces de entender y controlar sus emociones y gestionar procesos de común vivencia basados en la comunicación asertiva, la no violencia y la democracia.

Emociones para la vida, ofrece un conjunto de sesiones prácticas apoyadas en dos cuadernillos de apoyo, uno para docentes y otro para estudiantes, con la cual se busca generar una articulación entre los actores principales del proceso educativo y de esta manera enfatizar en el desarrollo socioemocional de los individuos.

Las cartillas van dirigidas a estudiantes de básica primaria, es decir, ciclo 1 y 2, y se manejan los mismos contenidos, pero ajustados a las necesidades de cada grado. Son tres temáticas centrales, Mi mundo emocional, En los zapatos de los demás y Comunicación y

conflictos. Dicho desarrollo se basa en el método CASEL y en el enfoque metodológico FASE, explicado anteriormente.

El programa cuenta con indicaciones didácticas y metodológicas para la implementación del mismo dentro de los programas curriculares. Se proponen sesiones de 40 a 50 minutos, desarrolladas cada 15 días, y se sugiere su desarrollo en las clases de dirección de grupo, ética o valores.

Se aclaran también ciertas características que deben tener los docentes que lideren este proceso. Entre ellas se encuentra que deben estar motivados, ser capaces de escuchar a sus estudiantes y comunicarse con ellos de manera asertiva sin reproducir prejuicios, estereotipos o actitudes discriminatorias. Indica qué es lo que sí se debe hacer y no se debe hacer en el antes, durante y después de cada sesión y cuáles son las posibles herramientas pedagógicas a utilizar en la implementación del programa.

Tanto la propuesta de la alcaldía de Petro, como la de Peñalosa, aportan guías y orientaciones significativas frente a lo que ha hecho el Distrito para el trabajo del desarrollo emocional de los estudiantes. No son políticas públicas, ya que su implementación no es aún obligatoria ni sistemática en el sector público, por consecuencia tampoco lo son en el sector privado. Sin embargo, muestran la preocupación de los gobiernos por abordar el aprendizaje integral de los estudiantes y migrar a una educación más humana y menos conceptual, que le apuesta al desarrollo educativo del país no solamente frente a conocimientos, sino a actitudes y maneras de enfrentar la existencia de cada individuo.

2.6 Marco teórico

A continuación, se describen los temas que constituyen el eje fundamental de este proyecto. Estos son: el método SEL (Social and Emotional Learning), la inteligencia emocional y la conceptualización de inglés para grado segundo. Lo anterior con el objeto de delimitar y aclarar lo que se trabajará a lo largo de la investigación.

2.6.1 Modelo SEL (Social and Emotional Learning)

En este ámbito se toma el aporte de *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL). Este equipo conformado en 1994 definió en este mismo año el término *Social and Emotional Learning (SEL)* luego de una reunión presentada por el Instituto Fetzer a la que asistieron investigadores, educadores y abogados de infancia. Se definen el SEL como "el proceso a través del cual los niños y adultos entienden y manejan emociones, fijan y alcanzan metas positivas, sienten y muestran empatía por los otros, establecen y mantienen relaciones positivas, y toman decisiones responsables." (CASEL, 2019).

Al mismo tiempo, establecen un marco sistemático que permite observar e integrar cinco competencias que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos. Estas son: self-awareness (autoconocimiento), self-management (autocontrol o autogestión), social awareness (conocimiento social), relationship skills (habilidades de relación) y responsible decision-making (toma de decisiones responsable).

La competencia de autoconocimiento sirve para reconocer los propios sentimientos, emociones y pensamientos, además de las fortalezas y debilidades con proyección de crecimiento y mejora. Es decir, que esta ayuda al individuo a concienciarse de sus emociones, cualidades y falencias, de forma clara y concreta. El trabajo efectivo en esta dimensión se

logra acoplando cinco puntos clave: “1) Identificación de emociones, 2) autopercepción precisa, 3) reconocimiento de fortalezas, 4) autoconfianza y 5) autoeficacia” (CASEL, 2019).

Por otra parte, la competencia de autocontrol es la capacidad para gestionar de forma adecuada las “emociones, pensamientos y comportamientos” (2019) en diferentes contextos y situaciones. En este caso, la organización emocional y de proyectos personales, junto con el dominio del estrés en diversas situaciones, definirán una parte esencial del nivel de inteligencia socio-emocional que el sujeto pueda tener. Las áreas que se deben reforzar en esta habilidad son: “Control de los impulsos, manejo del estrés, autodisciplina, automotivación, el establecimiento de metas y las habilidades organizativas” (2019).

En cuanto al conocimiento social, éste es la capacidad para gestionar de forma adecuada las “emociones, pensamientos y comportamientos” en diferentes contextos y situaciones. Aquí se empieza a interrelacionar el ámbito social de los individuos, a través del conocimiento de experiencias de terceros en su vida. Los cuatro puntos que se consideran son: “La toma de perspectiva, la empatía, el aprecio a la diversidad y el respeto a los demás” (2019).

La última competencia, la toma de decisiones responsable, apunta a tomar decisiones éticas y conscientes que se enmarquen dentro de los constructos sociales establecidos en una sociedad. En este sentido, la acción toma el rol protagónico conforme a las normas sociales establecidas en una sociedad. Aquí servirán de base “la identificación de problemas, el análisis de situaciones, la resolución de problemas, la evaluación, el reflejo y la responsabilidad ética” (CASEL, 2019).

La conexión organizada de las competencias mencionadas genera un trabajo óptimo para fortalecer el aprendizaje socioemocional en el ambiente que se requiera.

En este modelo, se articulan cuatro escenarios que involucran directamente el aprendizaje socioemocional y su aplicación en el contexto. En primer lugar, se aborda el entorno distrital. En éste se toman como fundamento las políticas, planes estratégicos y presupuesto. Las áreas de enfoque son:

1. Construir apoyo y plan fundacional.
2. Fortalecer las capacidades y competencias SEL de adultos.
3. Promover SEL para estudiantes.
4. Practicar la mejora continua. (2019).

En segundo lugar, se encuentra la escuela, la cual se encarga de incorporar las prácticas y políticas necesarias en todo su cuerpo docente y administrativo. La actuación de los líderes en este ambiente promueve las buenas aplicaciones, relaciones, un adecuado uso del tiempo y una inversión óptima de los recursos.

Seguido, se adecua el programa en los salones o aulas de clase, donde se aplica el currículo y la instrucción del SEL. En este escenario, el docente es una herramienta crucial para el alcance y consecución de los objetivos del modelo. En esta sección (y en las anteriores), el modelo ofrece una guía y algunos recursos, para la implementación del método. De esta forma, se generará un "ambiente de apoyo en el aula, una integración de SEL en la instrucción académica, y una instrucción explícita del SEL."

Por último, se hace referencia a los hogares, punto en el que se asocian las familias y la comunidad. Esta rama es muy importante, puesto que es en la familia donde inician la

adopción de actitudes, habilidades y comportamientos, que los niños van a exteriorizar en la escuela y en el contexto en el que se desenvuelvan.

El acercamiento metodológico propuesto por CASEL (2019), incluye cuatro elementos integrados en el acrónimo inglés SAFE: *Sequenced* (secuencial), *Active* (activo), *Focused* (enfocado), *Explicit* (explícito), que en español se denomina FASE (Focalizado, Activo, Secuenciado y Explícito). La combinación de estos componentes permite que la labor y el alcance del modelo SEL en el aula sea sistemático y efectivo.

El componente secuencial se refiere a la sucesión coherente y enlazada de tareas que promuevan el florecimiento y evolución constantes de capacidades emocionales. El factor activo se dirige a las dinámicas de clase que emplee el docente para favorecer el control de competencias adquiridas, como la disposición del estudiante a la valoración de estilos de aprendizaje que faciliten la captación de nuevas habilidades.

Por otra parte, el enfoque será "Un componente que enfatiza el desarrollo de habilidades personales y sociales." (CASEL, 2019). En este aspecto, el establecimiento de objetivos claros se convertirá en una pieza clave para lograr el progreso a nivel de competencias emocionales. Finalmente, en esta clasificación, se considera el ámbito explícito. Alude a la "Orientación a habilidades sociales y emocionales específicas." (2019). Aquí se resalta la instrucción explícita del SEL; ya que, aunque éste es un modelo transversal, se requiere del trabajo en lineamientos específicos que definan las bases del método, en consecuencia, con las habilidades que el individuo adquiera.

Cabe resaltar que este modelo ha logrado un alcance importante a nivel investigativo. Tal como CASEL (2019) lo manifiesta, "De acuerdo con un metaanálisis de 2011, de 213

estudios con más de 270,000 estudiantes, aquellos que participaron en programas SEL basados en evidencia mostraron un aumento de 11% en el logro académico." Según los datos expuestos, existen pruebas precisas del efecto que el *Social and Emotional Learning* puede generar en el progreso escolar. Así mismo, los estudios muestran una mejora en el comportamiento de niños y jóvenes, con relación a su proceso académico, disciplinario y emocional. Esto está ligado con "disminución de las tasas de deserción escolar, problemas de conducta en la escuela y en el aula, uso de drogas, embarazo en la adolescencia, problemas de salud mental y conducta delictiva." (CASEL, 2019).

Para efectos del presente proyecto, se tendrá en cuenta la metodología de aplicación utilizada por el programa SEL, así como el enfoque en las dimensiones intra e interpersonal (self-awareness and social awareness) que se pretenden reforzar en el aula. (Ver metodología SEL).

2.6.2 Inteligencia emocional

El término de inteligencia emocional se empieza a trabajar en la segunda década del siglo XX. Las fuentes en las que se registra este concepto son diversas. Desde el ámbito literario con la obra de Jane Austen *"Pride and Prejudice",* pasando por el autor holandés Carl Lans, rescatando el aporte de Edward L. Thorndike que la contempla como "inteligencia social"; hasta llegar al aporte de Barbara Leuner, es posible identificar un acercamiento inicial a la concepción de inteligencia emocional desde sus características (literatura) y tratamientos (psicología). Más adelante, Howard Gardner introduce su contribución con la "Teoría de las inteligencias múltiples", y Wayne Payne utiliza el término para argumentar la importancia de la conciencia emocional en el desarrollo de los niños (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009).

Sin embargo, es hasta la última década del siglo XX cuando se conceptualiza y se crea bibliografía que permite realizar investigaciones sobre las implicaciones que tiene en el desarrollo humano, en los procesos de aprendizaje y en las interacciones sociales y globales en general. El primer trabajo sistemático que se expuso en este campo, lo realizaron los psicólogos americanos Jack Mayer y Peter Salovey en el año 1990, en el que definían los cuatro tipos de habilidades adaptativas que la inteligencia emocional y comprendía *"identifying emotions"* identificación de emociones, *"assimilating emotions into thought"* asimilación de emociones en el pensamiento, *"understanding emotions"* entendimiento de emociones, y *"managing the emotions of oneself and others"* manejo de emociones propias y de otros); sin prescindir de algunas funciones cognitivas. Como resultado de estas investigaciones, se crean los primeros test de inteligencia emocional, el Multi-factor Emotional Intelligence Scale (MEIS) y el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Chamarro & Oberst, 2004).

Posterior a estos trabajos, el psicólogo y escritor estadounidense Daniel Goleman publica el libro *Emotional Intelligence* en 1995, en el que introduce la noción de competencia emocional, destaca la relevancia del coeficiente emocional sobre el intelectual, defiende la capacidad de aprender y aumentar el nivel de inteligencia emocional, y expone los elementos (reconocimiento, regulación, "auto" competencia personal y "otros" competencia social) del modelo de competencias emocionales (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009).

Otro de los autores que se ocupó del término inteligencia emocional, fue el doctor en psicología Reuven Bar-On. Su aporte es conocido como un modelo mixto por considerar la inteligencia emocional desde el aspecto de rasgo manifestado en la conducta. Además de

aproximarse a conceptos como: la personalidad, la empatía, la gestión de emociones, entre otros; similares a los identificados por Goleman (Chamarro & Oberst, 2004).

En el presente proyecto, se tomará como base la definición y el modelo presentado por Bar-On, que será expuesto a profundidad a continuación.

Según Bar-On en Chamarro y Oberst (2004), la inteligencia emocional se define como: "un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen la habilidad de cada uno para tener éxito y afrontar las demandas ambientales y las presiones". Es decir, esta inteligencia concibe un conjunto de acciones individuales y sociales, como base práctica para el desarrollo del ser en una sociedad que presenta situaciones diversas de reflexión en su cotidianidad.

Desde este punto, tras haber enunciado lo que se entiende por inteligencia emocional, es necesario reconocer el aporte que el mismo autor realiza en la clasificación de habilidades que componen esta noción. Bar-On identifica cinco dimensiones de "orden superior" (2004): intrapersonal, interpersonal, adaptación, gestión del estrés y estado de ánimo general. A su vez, estas dimensiones contienen una organización por subescalas que permiten profundizar en el tratamiento de cada capacidad.

Como lo define Bar-On (2000, pág. 19), la dimensión intrapersonal es aquella en la que la persona "entiende sus emociones, y es capaz de expresar y comunicar sus sentimientos y necesidades". La escala interpersonal, se refiere a individuos capaces de "tener relaciones interpersonales favorables, ser buenos oyentes, y tener habilidad para entender y apreciar los sentimientos de los demás" (pág. 19). Con relación a la capacidad de adaptabilidad, argumenta que "estos sujetos son flexibles, realistas y efectivos al manejar cambios" (pág.

19). Además, “son buenos encontrando formas positivas de lidiar con los problemas diarios” (pág. 19). Respecto a la gestión del estrés, hace referencia a la disposición para “trabajar bajo presión y manifestar estados de calma.” (pág. 19) Así mismo, plantea la expresión de “la impulsividad y la forma de responder a eventos estresantes” (pág. 19). Finalmente, por lo que corresponde al estado de ánimo general, este demuestra la impresión que la persona quiere dar de sí misma.

Referente a las subescalas de cada dimensión, en la escala intrapersonal se encuentran cinco habilidades relacionadas: “emotional self-awareness (autoconciencia emocional), es la habilidad para reconocer y entender los sentimientos propios; assertiveness (asertividad), la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos.” Comprende también “self-regard (autoestima), la habilidad para valorarse con precisión uno mismo; self-actualization (auto-actualización), es la habilidad para darse cuenta de las capacidades potenciales de uno”. Por último, en esta dimensión, está “independence (independencia), la habilidad para ser auto-dirigido y auto-controlado en el pensamiento y las acciones propias, y ser libre de dependencia emocional.” (Bar-On & Parker, 2000).

Acerca de la dimensión interpersonal, se advierten tres habilidades: “empathy (empatía), la habilidad para ser consciente de, para entender, y apreciar los sentimientos de otros. Social responsibility (responsabilidad social), es la habilidad para demostrarse uno mismo como miembro cooperativo, contribuyente y constructivo del grupo social al que uno pertenece”. Finalmente, en la categoría interpersonal se tiene “interpersonal relationship (relación interpersonal) la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias caracterizadas por la cercanía emocional” (Bar-On & Parker, 2000, pág. 21).

En la competencia de adaptabilidad, al igual que en la anterior, se relacionan tres habilidades: "reality testing (prueba de la realidad), la habilidad para validar las emociones propias. Flexibility (flexibilidad) es la capacidad para ajustar las emociones, pensamientos y comportamiento de uno mismo a situaciones y condiciones cambiantes". Y "problem solving (solución de problemas) la habilidad para identificar y definir problemas, así como para generar e implementar soluciones potencialmente efectivas." (Bar-On & Parker, 2000, pág. 22)

Por otra parte, se presenta la dimensión de gestión del estrés, ésta cuenta con dos habilidades: "stress tolerance (tolerancia al estrés) la habilidad para resistir a eventos adversos y situaciones estresantes sin desmoronarse al sobrellevar de manera activa y positiva el estrés." Y "impulse control (control de impulsos) la habilidad para resistir o retrasar un impulso y controlar las emociones propias" (2000, pág. 23).

La última dimensión corresponde al estado de ánimo general, aquí se consideran dos constructos: "optimism (optimismo) la habilidad para ver el lado más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, incluso ante la adversidad". Y "happiness (felicidad) la habilidad para sentirse satisfecho con la vida de uno mismo, para disfrutarse a uno y a los demás, y para divertirse" (2000, pág. 23).

Este modelo ha sido evaluado con el *Inventario de Cociente Emocional (EQ-i)*, instrumento creado por Bar-On. Para el presente trabajo se hará uso de esta herramienta, tomando la adaptación de la versión para jóvenes. Este test presenta una forma larga que contiene 60 ítems distribuidos en 8 escalas, y una forma corta que abarca 30 ítems expresados en 6 escalas (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo general y EQ total). Esta última alude al nivel total de coeficiente emocional que se obtiene.

El formato que se utiliza para la valoración de cada afirmación es de estilo Likert de 4 puntos. “Not true of me (Never, Seldom): No es verdad de mí (Nunca, Rara vez); Just a little true of me (Sometimes): Solo un poco verdadero de mi (A veces); Pretty much true of me (Often): Bastante cierto de mí (A menudo); Very much true of me (Very often): Muy cierto de mi (Muy a menudo)” (Bar-On & Parker, 2000).

En este proyecto se empleará la forma corta del inventario que va a permitir la identificación de la habilidad de menor destreza.

2.6.3 Conceptualización de inglés para grado segundo. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación.

La enseñanza de lengua extranjera en Colombia está reglamentada en la Constitución Política y en otros documentos que exigen su cumplimiento e implementación. En el artículo 21 de la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) se estipula entre los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, en el literal m, “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” (1994, pág. 7), así mismo está estipulado como una de las nueve áreas obligatorias y fundamentales en la educación básica que se compone de Humanidades, Lengua Castellana e Idioma extranjero.

Por otra parte, Colombia cuenta con el Plan Nacional de Bilingüismo 2014-2018, con el cual se busca el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera, presupuestando que los estudiantes de primaria del ciclo 1 (primero, segundo y tercero) que se encuentran en un nivel A0, logren el A1. Es importante mencionar que el programa tiene como modelo de implementación inicial, comenzar por los grados de media, continuar con básica secundaria y explorar el funcionamiento que se pudiera dar en básica primaria. Este programa está

dirigido en un 80% de su fase inicial a la formación y capacitación de docentes que cuenten con las habilidades lingüísticas y pedagógicas idóneas para la óptima implementación del inglés como lengua extranjera.

La guía número 22, titulada: *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* (Ministerio de Educación Nacional, 2006), establece cuáles son las habilidades de lengua que deben desarrollar los estudiantes colombianos. Se toma el inglés como una lengua extranjera y se sustenta la existencia de la enseñanza del mismo, en la necesidad de preparar individuos capaces de responder de manera adecuada a las exigencias que la globalización establece, crear mayor conciencia lingüística y metalingüística, además de afrontar de manera más profunda los procesos de interculturalidad.

Propone que los niveles de desempeño para el ciclo 1 de educación, debe ser A1, principiante y las habilidades comunicativas que los estudiantes deben desarrollar son: escucha, lectura, escritura, monólogos y conversación, dentro de estas habilidades, se encuentran también la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística (Ministerio de Educación Nacional, 2006, págs. 11-12).

Ahora bien, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002), con las siglas MCER, fue creado a partir de la necesidad de unificación de la enseñanza de lenguas en Europa. Sin embargo, es la referencia bajo la cual se regula el proceso de enseñanza- aprendizaje en Colombia, como se mencionó anteriormente.

El MCER se rige varios ciertos niveles comunes de referencia, los cuales buscan describir los niveles de dominio lingüístico que son exigidos por los exámenes certificativos

existentes hasta el año 2001. Los niveles comunes de referencia son: acceso, plataforma, umbral, avanzado, dominio operativo eficaz y maestría, los cuales son posteriormente divididos en una ramificación de tres categorías, usuario básico, usuario independiente y usuario competente.

Ilustración 1 Correspondencia entre las categorías propuestas por el MCER. Tomado de (Council for Cultural Cooperation; Education Committee; Language Policy Division, 2002)

De acuerdo con la referencia, la categoría A1 es el nivel más bajo de dominio de lengua que se establece. No obstante, es importante hacer énfasis en la existencia de ciertas habilidades que el MCER presupone a este nivel inicial, entre las cuales se encuentra "realiza compras sencillas siempre que pueda apoyar la referencia verbal señalando con el dedo o haciendo otros gestos; pregunta y dice el día, la hora y la fecha; utiliza algunos saludos básicos; entre otros". (2002, pág. 29).

De igual manera, el MCER establece tres habilidades a evaluar en cada uno de los niveles correspondientes (A1 en este caso). Primero, Comprender, que a su vez se divide en dos: Comprensión de lectura, y Comprensión auditiva; Segundo, Hablar, compuesta por Expresión oral e Interacción oral; y finalmente, Escribir, en el cual se valora la expresión escrita. Para la categoría en cuestión la rúbrica de medición es la siguiente:

NIVEL	COMPRENDER		HABLAR		ESCRIBIR
	COMPRESIÓN AUDITIVA	COMPRENSIÓN DE LECTURA	INTERACCIÓN ORAL	EXPRESIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que me ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad, y mi dirección en el formulario de registro de un hotel.

Ilustración 2 Niveles comunes de referencia. Cuadro de autoevaluación. Tomado del documento oficial (Council for Cultural Cooperation; Education Committee; Language Policy Division, 2002).

Adicionalmente, existen 5 categorías que se tienen en cuenta cuando se realiza la evaluación de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada, los cuales son los siguientes:

NIVEL	A1
ALCANCE	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.
CORRECCIÓN	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro de un repertorio memorizado.
FLUIDEZ	Solo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.
INTERACCIÓN	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmete en la repeticón, reformulación y corrección de frases
COHERENCIA	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos como <*y*> y <*entonces*>

Ilustración 3 Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. Tomada del documento oficial (Council for Cultural Cooperation; Education Committee; Language Policy Division, 2002).

De acuerdo también con el documento, se especifica que existen ciertos ambientes en los que se desarrollan los procesos comunicativos. Estos ambientes son llamados Ámbitos, y se definen como "esfera de acción o áreas de interés en que se organiza la vida social" (2002, pág. 49). La enseñanza del inglés en las escuelas, está categorizada en el ámbito educativo, el cual incluye todos aquellos escenarios que tiene como objetivo principal el desarrollo de actividades académicas, y de desarrollo y formación del niño, también las instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones y textos.

De igual manera, el texto especifica de manera más puntual, cuáles son las actividades que los usuarios deben estar en capacidad de realizar en cada una de las competencias propuestas al nivel de lengua. Se tiene en cuenta la expresión oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura, interacción oral y escrita; se describen igualmente cuáles son los niveles que se deben manejar en la categoría, es decir de qué modo se realiza cada una de las competencias. La descripción exacta se observa en el siguiente cuadro.

EXPRESIÓN ORAL				
Expresión oral en general	**Monólogo sostenido:descripción de experiencias**	**Monólogo sostenido: argumentación**	**Declaraciones públicas**	**Hablar en público**
Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.	Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y lugar de residencia.	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.	Es capaz de leer un cominicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis.
EXPRESIÓN ESCRITA				
Expresión escrita en general		**Escritura creativa**		**Informes y redacciones**
Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.		Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y		No hay descriptor disponible.
COMPRENSIÓN AUDITIVA				
Comprensión auditiva en genral	**Comprender conversaciones entre hablantes nativos**	**Escuchar conferencias y presentaciones**	**Escuchar avisos e istrucciones**	**Escuchar retransmisiones y material grabado**
Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado	No hay descriptor disponible	No hay descriptor disponible.	Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.	No hay descriptor disponible.
COMPRENSIÓN DE LECTURA				
Comprensión de lectura en general	**Leer correspondencia**	**Leer para orientarse**	**Leer en busca de información y argumentos**	**Leer instrucciones**
Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.	Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.	Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.	Comprender indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro)
INTERACCIÓN ORAL				
Interacción oral en general	**Comprender a un interlocutor nativo**	**Conversación**	**Conversación formal y reuniones de trabajo**	**Conversación informal (con amigos)**
Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hace en áreas de necesidad inmediarta o sobre temas muy cotidianos.	Comprende expresiones corrientes dirijidas a la satisfacción de necesidades sencillas y cotidianas, siempre que el interlocutor colabore dirigiendose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende. Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él clara y lentamente comprende indicaciones sencillas y breves.	Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias. Compende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades concretas, siempre que el hablante colabore dirigiendose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.	No hay descriptor disponible.	No hay descriptor disponible.
Colabora para alcanzar un objetivo (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)	**Interactua para obtener bienes y servicios**	**Intercambiar información**		**Entrevistar y ser entrevistado**
Comprende preguntas e instrucciones si se le habla pronunciando lenta y cuidadosamente, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre como ir a un lugar. Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa y viceversa.	Es capaz de pedir a alguien alguna cosa y viceversa. Se desenvuelve bien con número, cantidades precios y horarios	Comprende preguntas e instrucciones que se le formulan despacio y con cuidado, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy cotidianos y responde a este tipo de afirmaciones. Plante y contesta preguntas sobre sí mismo y sobre otras personas: dónde vive, personas a las que conoce, cosas que tiene. Es capaz de hacer indicaciones temporales mediante frases como, por ejemplo, "La		Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales , si se habla muy despacio y con claridad sin modismos ni frases hechas.
INTERACCIÓN ESCRITA				
Interacción escrita en general		**Escribir cartas**	**Notas, mensajes y formularios**	
Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.		Escribe postales breves y sencillas.	Escribe números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país, tal como se hace , por	

Ilustración 4 Actividades comunicativas de lengua y estrategias. Tomadas del documento oficial (Council for Cultural Cooperation; Education Committee; Language Policy Division, 2002)

Se aclara de igual manera, cuál es el papel que cumplen los profesores y los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y las funciones que deben adelantar para el desarrollo óptimo de los niveles de lengua propuestos en el MCER. Los profesores deben ser la orientación oficial de los alumnos, quienes los tomarán como ejemplo. Entre las

funciones asignadas, están aclaradas en el MCER, la utilización de manuales y materiales didáctico, la preparación de pruebas que ayuden a los estudiantes a entrenarse para la presentación de los exámenes internacionales, seguimiento detallados de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, velando porque los procedimientos aplicados en clase respondan a las necesidades de cada uno de ellos, para que de esta manera, sean capaces de "reconocer, analizar, y superar problemas de aprendizaje" (2002, pág. 140).

Por otra parte, se espera de los estudiantes la mayor parte de este proceso, mediante el desarrollo de las competencias y las estrategias necesarias para el desarrollo óptimo de la lengua. Se tiene en cuenta dos tipos de aprendizaje que deben tener los estudiantes: el primero es el aprendizaje dirigido, que hace referencia con el trabajo conjunto que desarrollen con el docente dentro de los espacios presupuestos para dicho fin. Se tiene en cuenta el seguimiento de instrucciones, la realización de tareas, y la participación activa. El segundo tipo de aprendizaje requerido para un proceso eficaz, es el autónomo ya que cómo se explica en el texto ""aprender a aprender" se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos, se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen, y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos." (2002, pág. 140).

Habiendo evaluado el referente internacional bajo el cual se regula la enseñanza del inglés en el país, se observa que la Guía 22 ofrece en la justificación que responde a la pregunta ¿por qué enseñar inglés en Colombia?, la necesidad de involucrar a sus estudiantes en un proceso de bilingüismo que les permita acceder a dominios comunicativos lingüísticos

y culturales, además de la ofrecer oportunidades que les permita afrontar procesos de globalización.

Como se menciona en la Guía 22, La Ley General de Educación (1994) estipula entre los fines de la educación "el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional y de su identidad" adicionalmente "la adquisición de elementos de conversación y lectura, al menos en una lengua extranjera" y "la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera". Teniendo en cuenta esta reglamentación y haciendo usos de su autonomía, la gran mayoría de las instituciones educativas colombianas ha optado por ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de aprender el inglés como lengua extranjera" (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 7).

Adicionalmente, se mencionan cinco razones mediante las cuales el aprendizaje de la lengua extranjera se relaciona con el desarrollo personal: disminuye el egocentrismo, mejora la capacidad de entablar relaciones con otras personas, el individuo aumenta su conciencia de cómo aprende, desarrolla mayor conciencia lingüística y metalingüística.

Ahora bien, estos estándares de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, tienen en cuenta las competencias comunicativas en tres aspectos: competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística. La lingüística se define como "el conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad de utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos" (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 11), la pragmática como "el uso funcional de los recursos lingüísticos…, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En segundo lugar,

una competencia funcional para conocer, tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras situaciones comunicativas reales" (2006, pág. 12). Finalmente, la competencia sociolingüística, se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua" (2006, pág. 12).

El aprendizaje dirigido y el aprendizaje autónomo no se mencionan de manera explícita en la guía 22, ya que en dicho documento no se trabaja sobre la metodología a aplicar en la enseñanza del inglés. Se cuenta con un contenido temático y la justificación con la cual el MEN implementa dichos estándares de aprendizaje de las lenguas extranjeras, pero no hay una aclaración de las actitudes que los estudiantes y los docentes deben tener frente al proceso de enseñanza aprendizaje.

2.7 Enseñanza y aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera.

Cameron (Cameron, 2001) propone los siguientes aspectos en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera para niños en educación primaria: qué es vocabulario, el desarrollo del vocabulario en el aprendizaje de lengua de los niños, el desarrollo de los significados en la infancia, y el aprendizaje y enseñanza del vocabulario.

En primer lugar, se reconoce que el vocabulario no puede entenderse como un conjunto de palabras aisladas. En cambio, constituyen unidades de significado que involucran representaciones y significados. Pues bien, cuando se hace referencia al vocabulario, se alude "al aprendizaje de las palabras, de la formulación de frases o fragmentos, al encontrar vocablos dentro de éstas, y aprender incluso más acerca de los mismos" (Cameron, 2001).

Ahora, desde la visión de la lengua materna el niño empieza la construcción de significado y almacenamiento de palabras en su memoria, mientras que hace uso de las mismas. Cuando éstas se trasponen en la lengua extranjera, merecen el mismo tratamiento. En términos cuantitativos, se espera que un niño que aprende una lengua extranjera incremente 500 palabras nuevas a su bagaje de vocabulario cada año. Sin embargo, esta cifra depende en gran medida de las condiciones en que el aprendizaje se lleve a cabo.

En lo que respecta al significado de conocer una palabra, Cameron (2001) sintetiza esta sección en tres aspectos: saber de la forma (cómo suena la palabra, cómo se pronuncia, los cambios gramaticales), saber el significado (contenido conceptual y cómo se relaciona con otros conceptos y palabras), y saber el uso (patrones con otras palabras, y en usos particulares del lenguaje).

Por otra parte, se introducen los factores de la edad, maduración y proceso escolar que los niños experimentan para adquirir mayor vocabulario. En este punto, se distinguen las asociaciones sintagmáticas o paradigmáticas que el alumno es capaz de hacer a medida que crece y se desarrollan sus componentes biológico e intelectual. Al mismo tiempo, identifica el elemento de categorización como aspecto clave en el aprendizaje de palabras y conceptos. Aquí, la generalidad se evidencia en el aprendizaje de vocabulario de nivel básico "nivel más alto en el que los objetos tienen formas similares, son utilizados de formas similares, y en el que una sola imagen mental puede ser utilizada para toda la categoría" (Cameron, 2001). Es decir, las palabras empleadas en contextos neutrales que guardan una estrecha relación con la experiencia del mundo físico, serán aquellas que establezcan el punto inicial para el aprendizaje significativo de vocabulario. En esta misma línea, se examina la creación de redes establecidas entre la lengua materna y la lengua extranjera al momento de asociar las

palabras y su significado. De esta forma, se recurre a los esquemas o mapas compuestos en un principio en la lengua base, para ser conectados en la lengua objetivo.

En cuanto a la organización de los vocablos en el lenguaje, Cameron (2001) alude a las palabras de contenido (aquellas que tienen un significado léxico, incluso fuera de contexto), y las palabras de función (aquellas que tienen un significado gramatical). De éstas categorías declara que el aprendizaje de las palabras de contenido puede darse de forma directa y explícita, mientras que las de función se obtendrán de forma accidental a través de su uso continuo en diferentes entornos.

En resumen, es necesario un proceso de encuentro y reciclaje de términos en el transcurso del aprendizaje de nuevas palabras, para que se obtengan resultados efectivos en la aprehensión de las mismas.

Adicional a lo anterior, se contemplan dos formas en las que el docente puede expresar el significado de una palabra y el estudiante puede alcanzar su comprensión. La primera es por demostración o imágenes (utilizando un objeto, un gesto, una fotografía, ejecutando una acción o dibujando en alguna superficie), y la segunda es por explicación verbal (dando una definición analítica, poniendo la nueva palabra en un contexto definido o traduciendo a otro idioma). Estas estrategias (excepto la traducción) permitirán que los alumnos ejecuten procesos mentales para identificar y apropiarse de la nueva palabra aprendida.

Otro factor importante para reflexionar se sustenta en la forma de los vocablos (cómo se pronuncia y se escribe una palabra). Llegado a este punto, se resalta la caracterización de la población con la que se está trabajando. Mientras los niños en cursos iniciales necesitan

más de la forma oral para aprender nuevo vocabulario, a medida que los alumnos avanzan en su proceso de aprendizaje de la lengua, se requiere de muestras escritas para la identificación total de las palabras. Así mismo, las conexiones ligadas a la memoria servirán de soporte para fortalecer las redes conceptuales y el uso de los términos aprendidos en contextos futuros. Sumado a lo dicho, vale la pena darle un enfoque más lejano al vocabulario que se aprende. No sirve de nada seguir estructuras fijas de fuentes como libros de trabajo, si no se proyectan al uso futuro acercándose a la cotidianidad de los aprendices.

Finalmente, dando paso al aprendizaje y la enseñanza del vocabulario, las estrategias diseñadas para cada grupo (experimental y de control) fueron distintas. Para la categoría experimental (201) las formas de enseñanza se enfocaron en: canto de rondas infantiles, desarrollo de guías, explicación por parte de la docente, y juego. Los vocablos trabajados con este curso se acercaron a la realidad y contexto de los estudiantes, es decir, los alumnos estaban familiarizados con su significado y el correspondiente en la lengua materna. Adicional a esto, haciendo una aproximación desde el punto de vista emocional, la instrucción explícita del método SEL permitió la aprehensión de términos relacionados directamente con las emociones.

En contraste, el grupo de control (202) se basó en la repetición y memorización de ciertas palabras. El vocabulario enseñado estaba relacionado con el entorno de los niños, sin embargo, no alcanzó la profundidad necesaria para llegar a ser considerados aprendizajes significativos.

3 Capítulo dos: aspectos metodológicos

3.1 Enfoque metodológico

El proyecto sigue un enfoque mixto. Tal como argumentan Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque se caracteriza por recolectar datos cuantitativos y cualitativos. Para ello, en la presente investigación se tomó como base la aplicación del test-de inteligencia emocional de Bar-On, tanto al inicio como al final del proceso investigativo, test que corresponde a una prueba cuantitativa. Del mismo modo, la observación constante y su registro en diarios de campo hizo parte la aplicación pedagógica del proyecto en cuestión, la cual es de carácter cualitativo.

Con base en lo anterior, el diseño mixto utilizado fue el explicativo secuencial (DEXPLIS) (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Este diseño recoge inicialmente datos de carácter cuantitativo, posterior a esto, utiliza la información cualitativa recolectada para reforzar la interpretación y análisis de los hallazgos iniciales.

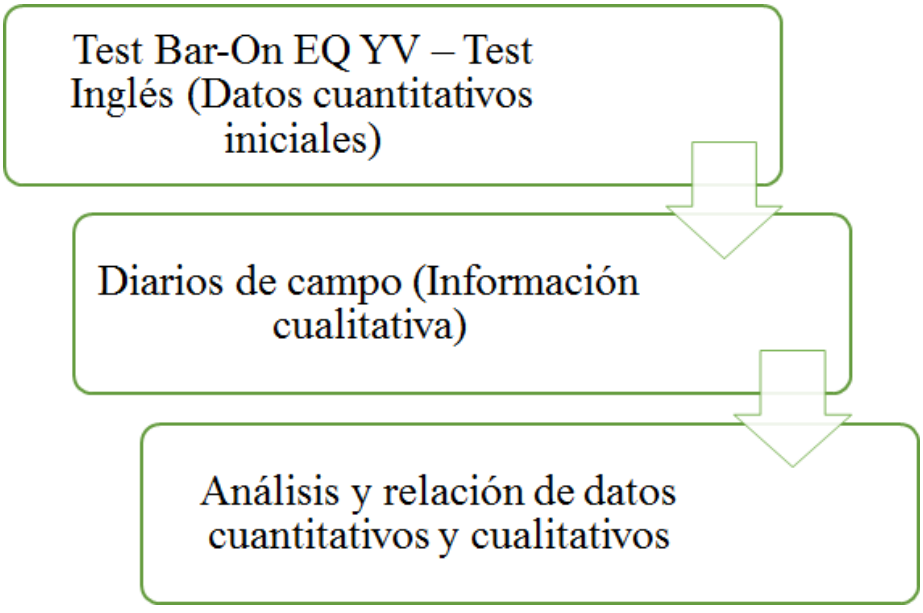


Gráfico 4 Enfoque metodológico

De igual manera, se aplicó una prueba cuantitativa de inglés de entrada y de salida, la cual permitió ubicar a los estudiantes de acuerdo con el número de respuestas correctas en la escala valorativa propuesta por el colegio, y que corresponde a las calificaciones de 1.0 a 5.0, teniendo en cuenta que se divide en cuatro niveles de desempeño: Superior, Alto, Básico y Bajo.

Adicionalmente, se evaluó mediante la observación cualitativa, todo el proceso, el paso a paso y los avances o retrocesos significativos que tuvo cada uno de los niños y niñas durante el proceso de aprendizaje (8 sesiones). Esto se realizó con la pretensión de analizar de manera más amplia el fenómeno de estudio.

Para decirlo en otras palabras, para el grupo 201, que es el grupo de intervención, se realizó la evaluación cualitativa en cada una de las sesiones, ya que la docente encargada realizaba una retroalimentación y diálogo con los estudiantes al finalizar cada intervención.

Por el contrario, en el grupo 202, se realizó una evaluación cuantitativa que pretendía recolectar los datos que los estudiantes aprendieron en cada uno de los temas que se trabajaron, hubo muy poco diálogo sobre los aprendizajes obtenidos por los niños y niñas y la retroalimentación se basó en la corrección de las pruebas y los ejercicios.

Con el enfoque mixto, se pudo realizar una lectura más amplia y completa del proceso investigativo, donde el análisis de resultados y las conclusiones fueron el resultado de una observación combinada de datos, resultados, actitudes y comportamientos de los estudiantes frente a la intervención.

3.2 Tipo de investigación

El presente proyecto es de tipo investigación-acción, ya que más allá de describir o explicar el problema encausado, propuso acciones de intervención capaces de generar algún cambio en el contexto inmediato al desarrollo del mismo. Como lo expresa Jhon Elliott (2000, pág. 4) en su libro *La investigación acción en educación*: "La investigación acción educativa es una forma de deliberación práctica acerca de la calidad ética que el profesor proporciona para el aprendizaje más que su productividad técnica". Es decir, el valor de este tipo de investigación reside en los conocimientos que serán aprendidos tras la aplicación de un modelo, más que en el modelo mismo.

Considerando lo anterior, el trabajo identificó el nivel del aprendizaje del inglés (léxico) en los niños de grado segundo de la IED Marco Tulio Fernández sede B. A partir de allí, implementó el modelo de inteligencia social y emocional creado por el grupo *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), con el fin de generar una mejora en la población con la que se trabajó. La intervención buscó verificar si la aplicación del método mencionado tuvo mejores resultados, en comparación con la práctica ejercida bajo la guía libro Welcome to America 1. Hay que recordar que esta última, consiste en la sistematización de los contenidos para proporcionar a los estudiantes de manera inmediata el vocabulario necesario para que se generen procesos de comunicación a corto plazo (durante el desarrollo de la clase), y que supone que los estudiantes adquieren un adecuado y buen conocimiento lexical en el área de inglés.

Se enmarca en este tipo de investigación debido a que:

- En investigación se observa que:

- Se aplican dos pruebas diagnósticas iniciales (Test de inteligencia emocional, test de inglés) para identificar la problemática.
- Se analizan los datos obtenidos y se hace la búsqueda teórica correspondiente para el planteamiento de la intervención.

- En acción:

  - En el grupo experimental (201) se aplica el método SEL. Éste se ejecuta de la siguiente manera: en un principio la docente busca un acercamiento profesional a los niños, con el objetivo de conocer sus necesidades, fortalezas y debilidades en el aprendizaje de la lengua inglés y las habilidades emocionales a trabajar (intrapersonal-interpersonal). Seguido, se ajustan los lineamientos teóricos a los planes de clase (prácticos) que se desarrollarán durante la intervención. Luego, en cada sesión de clase se llevan a cabo las temáticas de inglés articuladas con la metodología SEL. En este punto se presta atención a los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y a las emociones experimentadas en cada encuentro (docente y alumnos). Las ramas de trabajo que se emplean son: el ambiente de apoyo en el salón, la integración del SEL y la instrucción, y la instrucción explícita del SEL. EL factor más importante que se obtiene de cada clase es la retroalimentación de docente a estudiantes y viceversa. Finalmente, se corrobora el alcance de la investigación con la implementación de las pruebas finales (test de inglés e inteligencia emocional).

3.3 Diseño investigativo

El presente proyecto emplea el diseño con preprueba-posprueba y grupo de control (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, págs. 178-180). Este diseño utiliza un grupo experimental (el que recibe el tratamiento práctico del método que se desea implementar) y un grupo de control (el que ayuda a comprobar los resultados de la aplicación). En este caso particular, el grupo experimental corresponde al curso 201 (método del aprendizaje social y emocional SEL), y el grupo de control al grado 202 (método libro Welcome to America 1, que es el que tradicionalmente se utiliza). A su vez, se suministran dos pruebas: preprueba (previa a la aplicación) y posprueba (posterior a la implementación del método). Las pruebas consideradas para este trabajo fueron las siguientes:

- Test de inglés:
    - Preprueba: Los conocimientos evaluados fueron los enseñados durante el año 2018. (Anexo 1)
    - Posprueba: Los saberes evaluados fueron los enseñados en el período 2019-I. (Anexo 5)
- Test de inteligencia emocional Bar-On EQ YV: La preprueba y posprueba aplicadas tuvieron el mismo formato y preguntas. (Anexo 2)

Considerando lo anterior, el esquema de diseño investigativo se representa de la siguiente manera:

G1 (201) P1 -- P2

G2 (202) P3 X P4

donde, G1 es Grupo 1, G2 grupo 2, P1 y P3 corresponden a las prepruebas y P2 y P4 a las pospruebas aplicadas. X hace referencia a que en el grupo 2 no se aplicó el método y por el contrario los dos guiones (--) refieren que sí hubo dicha intervención.

Adicional a la preprueba y la posprueba, se generaron observaciones y diarios de campo en cada una de las sesiones, los que permitieron llevar un control más detallado de los cambios, efectos y alteraciones que se presentaban en la población durante el desarrollo del proyecto.

La intervención pedagógica se llevó a cabo durante un periodo de 8 sesiones, cada 8 días entre las 9:30 y 11:30 de la mañana en ambos grupos. Adicionalmente, aunque se trabajó con todos los estudiantes que estaban presentes en el aula de clase, los resultados y análisis que se tomaron en cuenta, fueron únicamente aquellos arrojados por los individuos que participaron de manera constante y completa durante en el proceso investigativo.

3.4 Población y muestra

La población con la que se trabajó en el proyecto investigativo comprende los niños y niñas de la Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández Sede B, de los grados 201 y 202. Los estudiantes están entre las edades de 7 a 9 años, pertenecientes a estrato 2 y 3 de acuerdo con lo registrado por los padres en la información del colegio. El curso 201 contaba con 24 estudiantes y el curso 202 con 25. Sin embargo, el día de la ejecución de las pruebas asistieron 21 estudiantes en el primer grupo 201 y 22 en el segundo.

La muestra que se tomó para efectos de las aplicaciones atendió a dos aspectos:

- La permanencia de los estudiantes durante las intervenciones.

- El desarrollo de las cuatro pruebas realizadas: 2 prepruebas (inglés y cociente emocional) y 2 pospruebas (inglés y cociente emocional).

Con base en los dos criterios definidos, la muestra definitiva del grado 201 fue de 20 estudiantes (1 de los asistentes iniciales fue retirado de la institución) y de 19 para el grado 202 (3 estudiantes no presentaron las 4 pruebas). Adicional a la no presentación de las pruebas, se tomaron en cuenta aquellos estudiantes que estuvieron siempre presentes en el desarrollo de las intervenciones.

3.5 Métodos e instrumentos para la recolección de la información

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron 1) los test de inglés, 2) inteligencia emocional (Ver diseño investigativo y los anexos 1, 2 y 5), la observación, y 3) el diario de campo (Anexo 5). Estos permitieron inicialmente identificar el problema. A su vez fueron una herramienta clave para conocer las posibles formas de trabajar el mismo.

En cuanto a la observación, ésta se realizó de forma continua y constante en cada clase ejecutada. De ésta, se tomaron las apreciaciones como insumo para la narración y valoraciones correspondientes de los diarios de campo. Al respecto, se consideran nueve diarios de campo para cada curso trabajado, es decir, se aprecia un total de 18 registros a lo largo de la aplicación investigativa. (Ver Anexo 5 y 8)

3.5.1 Los instrumentos de evaluación del conocimiento en léxico de inglés

Cómo se mencionó en un inicio, el día 27 de febrero de 2019, se realizó una prueba de inglés, con la cual se evaluaron las temáticas que los estudiantes trabajaron en el año 2018 con las docentes en formación. Se considera una prueba diagnóstica que midió el aprendizaje del léxico visto previamente con la característica de que hubo un periodo de inactividad de

trabajo de aproximadamente cuatro meses, en los cuales no se realizó ningún encuentro entre las docentes y los estudiantes.

La prueba inicial constaba de un total de treinta y seis preguntas divididas de la siguiente manera: nueve en la temática de colores, cinco en partes del cuerpo, seis en miembros de la familia, seis en saludos y diez en útiles escolares y que consideraba los contenidos vistos en el segundo semestre de 2018. (Ver Anexo 1)

La prueba se realizó de manera individual y tomó un tiempo de una hora en la que los estudiantes respondieron lo que se les preguntó. No se permitieron ayudas externas (cuadernos, libros, o preguntarles a sus demás compañeros), sino que, por el contrario, la única herramienta con la que contaban eran sus conocimientos previos.

Después de transcurrida la hora, los estudiantes entregaron la evaluación y se procedió a la calificación de las mismas. Debido a que los resultados se deben ajustar al marco de evaluación institucional, se realizó una regla de tres para obtener un resultado numérico en la escala de 1.0 a 5.0. La operación fue la siguiente:

(N° de respuestas correctas X 5.0) / N° Total de preguntas.

Obtenida esta calificación, se ubicaron los estudiantes en los desempeños propuestos por la institución (Ver Tabla 1, Capítulo 2), para de esta manera seguir los lineamientos propuestos por el colegio.

3.5.2 El inventario Bar-On EQ (i) YV-S

El día 27 de febrero de 2019 se realizó una prueba diagnóstica inicial el nivel de inteligencia emocional (Bar-On EQ YV) a los niños de los cursos 201 y 202 de la institución educativa distrital Marco Tulio Fernández. La muestra con la que se trabajó corresponde a

20 estudiantes del grado 201 y 19 del grado 202. La prueba final se realizó el día 22 de mayo del año 2019.

Inicialmente se explicó el formato de la prueba a los estudiantes de cada curso y la forma en que el test sería resuelto. Así, las docentes en formación trabajaron de manera individual con los estudiantes para resolver el inventario de forma personalizada. El tiempo de aplicación de todos los test fue de 2 horas para cada curso.

Ahora bien, una vez se revisaron las pruebas, se obtuvieron los resultados iniciales (sin analizar) del diagnóstico; éstos se organizaron según el perfil para hombres y para mujeres del inventario emocional de Bar-On (datos procesados) (Ver anexo 3).

Posteriormente, estos datos se ajustaron a la clasificación de datos analizados con el ánimo de conseguir el promedio emocional de los niños y contemplar la competencia genérica con deficiencia. Los lineamientos que se utilizaron para el acoplamiento de datos son los que consideran en el inventario de Bar-On (Anexo 3).

Los rangos van de 70 o menos, a 130 o más. Éstos se conjugan con los perfiles de hombres y mujeres anteriormente mencionados y se aplican a las competencias emocionales (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad) y al total EQ.

Para la clasificación, la categoría *Notablemente bajo* describe la capacidad emocional atípicamente deteriorada. El lineamiento *Muy bajo* se refiere a la capacidad emocional y social extremadamente subdesarrollada, con un considerable margen de mejora. En cuanto a la clasificación de *Bajo,* ésta apunta a la capacidad emocional y social poco desarrollada, con cierto margen de mejora. En lo que respecta al rango *Promedio,* éste manifiesta la capacidad emocional y social adecuada. En el nivel *Alto*, se demuestra una capacidad emocional y social

bien desarrollada. La división de *Muy alto*, expone la capacidad emocional y social extremadamente bien desarrollada. Por último, en esta organización, se encuentra la escala *Notablemente alto*, ésta alude a la capacidad emocional y social atípicamente bien desarrollada (Bar-On & Parker, 2000).

Una vez se realizó la valoración individual de los resultados de cada estudiante, se analizó el alcance de inteligencia emocional a nivel grupal, haciendo una clasificación de la población según rangos (Ver Anexo 4).

3.5.3 La recolección cualitativa: observación y diarios de campo

Durante todas las ocho sesiones, las docentes realizaron procesos de observación que les permitieron hacer un análisis de las cambios, avances y retrocesos que se presentaban los estudiantes frente al aprendizaje lexical de inglés y en el desarrollo emocional (este punto únicamente se observó en el grupo experimental, 201).

Una vez, realizado cada planeador, las docentes observaron si se cumplía lo establecido; de qué manera se desarrolló la clase, procedimiento que se hizo de forma detallada, tomando en cuenta el tiempo que duró la intervención y la cantidad de personas con las que se trabajó en cada grupo; y finalmente, las conclusiones que se obtuvieron de cada sesión, en las que se dio cuenta del comportamiento del grupo, la actitud de los estudiantes frente a los aprendizajes, qué se aprendió y que aspectos se deben mejorar.

La síntesis de estas observaciones se puede detallar en el anexo 5.

3.6 La propuesta pedagógica

La institución educativa distrital Marco Tulio Fernández, cuenta con un modelo pedagógico de aprendizaje significativo, que tiene como fundamento la reestructuración que

realiza cada individuo de sus pre-saberes, buscando enriquecerlos y producir cambios cognitivos que le permitan ampliar sus aprendizajes significativos involucrando su integralidad.

Basadas en el diagnóstico realizado por las docentes investigadoras en una primera etapa de la investigación y habiendo obtenido los resultados explicados anteriormente, se propone una investigación contrastiva entre dos grupos del mismo grado (segundo) a los cuales se aplicaron los mismos contenidos temáticos, pero con dos propuestas pedagógicas diferentes.

Con el grupo 201 se utilizó la propuesta adaptada del método del aprendizaje social y emocional SEL. Esta proposición concibe la inteligencia emocional como instrumento pedagógico que contribuye al desarrollo de nuevos saberes conceptuales, así como al manejo adecuado de las emociones.

La iniciativa valora cinco habilidades emocionales (Ver marco teórico). De éstas se tomaron aquellas que se enfocan en las competencias intra e interpersonales, puesto que son las bases para forjar las otras destrezas.

Del mismo modo, siguiendo con la línea de aplicación del método, las intervenciones en cada sesión de clase seguían algunos parámetros paralelos al mismo. Dentro de estos se encuentran: Actitud empática y de escucha constante por parte de la docente, prácticas de retroalimentación continua, consideración del error como factor importante del proceso de aprendizaje y criterios evaluativos fundamentados en el proceso de formación.

Por otra parte, con el curso 202 se trabajó el aprendizaje de vocabulario en inglés teniendo como guía el libro Welcome to America 1 de la editorial Express Publishing. En

este caso, el aprendizaje y las habilidades pedagógicas de la docente se centraron en el desarrollo consecutivo de las unidades del material trabajado.

Las técnicas utilizadas en las intervenciones iban desde la explicación teórica de las temáticas en el tablero, hasta la práctica con la herramienta del libro. Las clases se basaron en la explicación por parte de la docente, y la práctica de los estudiantes centrada en la repetición de saberes para la memorización de los mismos.

En este punto cabe resaltar que además de la asignatura de inglés, en las materias de lenguaje y matemáticas se maneja igualmente un texto. En matemáticas se emplea el libro del estudiante *"Vamos a aprender matemáticas"* y su cuaderno de trabajo correspondiente. En español el libro utilizado es *"Vamos a aprender lenguaje",* también con su cuaderno de trabajo.

Considerando lo anterior, es posible deducir que los alumnos están acoplados al trabajo con un libro en diferentes asignaturas. Esto permite que las labores en lengua inglesa con el material de trabajo (libro Welcome to America 1) sea más sencillo que la familiarización y el hábito a una metodología de enseñanza-aprendizaje diferente (método del aprendizaje social y emocional).

3.6.1 El método Social and Emotional Learning

3.6.1.1 Lineamientos metodológicos

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), expone su propuesta metodológica para toda la escuela en tres pasos (Organizar, Implementar, y Mejorar); divididos a su vez en cuatro áreas de enfoque: Área de enfoque 1A (Crear conciencia, compromiso y apropiación), área 1B (Crear un plan), área 2 (Fortalecer SEL en

adultos), área 3 (promover SEL para estudiantes), y área 4 (Practicar mejoramiento continuo) (CASEL, 2019).

Ilustración 5 Propuesta metodológica CASEL. Tomado de CASEL (2019).

Los creadores del método reconocen que la implementación de éste en la escuela es un proceso a largo plazo (de 3 a 5 años para ser realizado completamente), que requiere actualización y mejora continuas. Así mismo, consideran importante involucrar los diferentes contextos en los cuales se desarrollan e interactúan los niños. Por esta razón, el aula de clase, la escuela, las familias y la comunidad, son los puntos focales de aplicación y seguimiento del modelo; escenarios que promueven la interiorización del aprendizaje social y emocional dentro y fuera del aula (CASEL, 2019).

Ahora bien, para verificar la efectividad y el alcance de la aplicación del método SEL, los colaboradores definieron un conjunto de indicadores que sirven de guía para evaluar el impacto del modelo en la escuela.

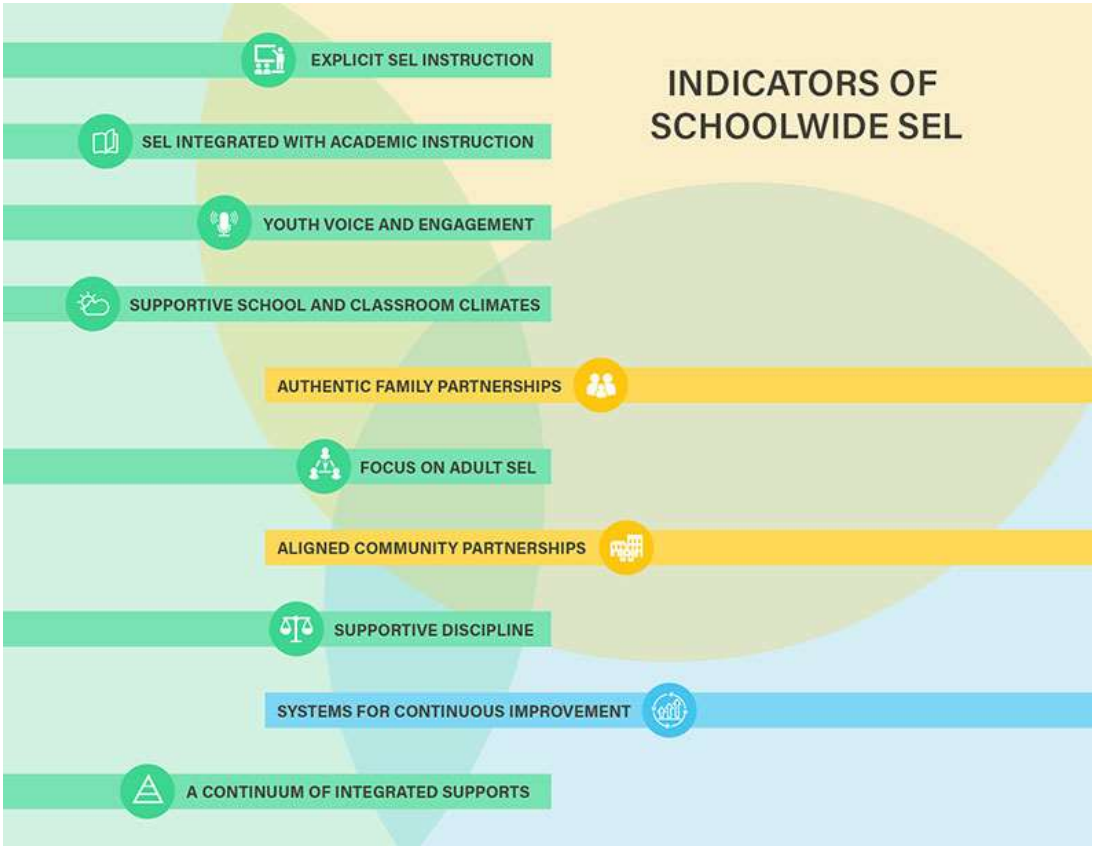


Ilustración 6 Indicaciones SEL para toda la escuela. Tomado de CASEL (2019)

Estos lineamientos se describen a profundidad en las unidades definidas para cada área de enfoque.

Para el desarrollo del presente proyecto, el área que se tendrá en cuenta corresponde a la promoción de SEL para estudiantes (Área 3). Dentro de la misma, se contempla el marco del aula de clase. El método propone tres ramas de trabajo: el ambiente de apoyo en el salón, la integración del SEL y la instrucción, y la instrucción explícita del SEL.

En la primera categoría se detallan tres componentes que contribuyen a la creación de un entorno fundado en la confianza; estos son: construcción de comunidad, pertenencia y seguridad emocional, y disciplina centrada en el estudiante. A su vez, de cada factor es

posible extraer tareas precisas que guían el proceso para la internalización de competencias socio-emocionales.

Por lo tanto, en la construcción de comunidad se procura incentivar el respeto mutuo entre estudiante - estudiante, docente - docente y estudiante - docente o viceversa; crear acuerdos compartidos de clase que establezcan el trato entre los miembros del aula; motivar la participación del estudiante en los acuerdos de clase, solución de problemas y revisión de los contenidos; y finalmente brindar oportunidades de retroalimentación de docente a estudiantes y de estudiantes a docente.

En cuanto a la pertenencia y seguridad emocional, la creación de relaciones de confianza entre los estudiantes y la docente, la consideración de las necesidades de los estudiantes, y la generación de rutinas (formación en fila para salir y regresar al salón, señal de atención, limpieza del salón al finalizar la clase, respiración consciente) son elementos importantes para consolidar un medio de trabajo y convivencia óptimos, que involucren el control de las habilidades intra e interpersonales.

En lo que respecta a la disciplina centrada en el estudiante, último factor de esta categoría, se atienden como labores clave el mantenimiento de las relaciones de confianza y respeto, la construcción de empatía y la exclusión del castigo, y la promoción de la auto-reflexión.

Por otra parte, en la integración del SEL y la instrucción se hallan tres constituyentes: el fomento de mentalidades académicas, la alineación del SEL y los objetivos académicos, y el uso de la pedagogía interactiva. Teniendo en cuenta que las tres categorías macro se

conjugan para lograr un desempeño adecuado del proceso de instrucción socio-emocional, se encontrarán quehaceres similares en esta rama.

Referente al fomento de mentalidades académicas, se busca promover la pertenencia e impulsar la motivación a través de las actividades y refuerzos de la docente, en los cuales se admite el error y se reflexiona a partir de éste. Además, se resalta la importancia de los valores en la diversidad, con el ánimo de desdibujar estereotipos creados en la sociedad.

Por lo que corresponde a la alineación del SEL y los objetivos académicos, la proposición de retos y la visualización de las soluciones de los estudiantes para superarlos, junto con la proporción de retroalimentación serán los cimientos para la gestión de un pensamiento crítico y el uso transversal de saberes por parte de los alumnos.

Y, con relación al uso de la pedagogía interactiva, la generación de discusiones de clase y el aprendizaje cooperativo, se toman como recursos valiosos al momento de conocer las opiniones de los estudiantes y sus formas de aprendizaje.

Finalmente, se toman en la instrucción explícita del SEL (última rama de trabajo), los elementos: secuencial, activo, enfocado y explícito (Safe: Sequenced, Active, Focused and Explicit), para integrar temas explícitos ligados al desarrollo del aprendizaje social y emocional, con las prácticas y contenidos concernientes a cada asignatura. Al respecto, la secuencia se podrá evidenciar en la relación y consecución temática propuesta en el proyecto. El factor activo será puesto en práctica en cada sesión por cuenta de la docente Natalia Lobatón, a través de las actitudes y actividades expuestas. El elemento de enfoque se señalará en los objetivos que se definan para la ejecución de cada clase. Por último, la parte explícita se fundamentará en los temas tratados que apunten directamente a la cátedra emocional. Del

mismo modo, se ejecutará una retroalimentación constante en SEL para identificar los avances en el proceso de formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, los fundamentos que se tomarán como base para las aplicaciones del método en el proyecto, articulados con las habilidades intra e interpersonal, se muestran en la siguiente tabla (Tabla 4).

INTRAPERSONAL
Dar importancia a la escucha de necesidades de los estudiantes.
Promover la auto-reflexión.
Admitir el error y reflexionar a partir de éste.
Proponer retos y ver las soluciones de los estudiantes para superarlos.
Retroalimentar en SEL.
INTERPERSONAL
Incentivar el respeto mutuo entre estudiante - estudiante, docente - docente y estudiante - docente o viceversa.
Crear acuerdos compartidos de clase que establecen el trato entre los miembros del aula.
Motivar la participación del estudiante en los acuerdos de clase, solución de problemas y revisión de los contenidos.
Brindar oportunidades de retroalimentación de docente a estudiantes y de estudiantes a docente.
Crear un área para exponer los trabajos de los alumnos.
Crear relaciones de confianza entre los estudiantes y la docente.
Generar rutinas: formación en fila para salir y regresar al salón, señal de atención, limpieza del salón al finalizar la clase, respiración consciente.
Construir empatía y no recurrir al castigo.
Resaltar la importancia de los valores en la diversidad (estereotipos).
Proponer retos y ver las soluciones de los estudiantes para superarlos.
Proporcionar feedback.
Generar discusiones de clase y aprendizaje cooperativo.
Retroalimentar en SEL.

Tabla 4. Relación habilidades intra e interpersonal – aplicaciones

3.6.1.2 Los instrumentos de clase SEL aplicados al proyecto

Tomando como referencia los lineamientos metodológicos propuestos por CASEL, los instrumentos utilizados en las intervenciones con en el curso 201 (grupo experimental) fueron los siguientes:

- Temática del inglés adaptada a la metodología SEL: En este punto se consideraron dos aspectos. Inicialmente se examinaron los contenidos temáticos que los niños de grado segundo deben saber respecto a la lengua extranjera inglés. Para tal efecto, se consultaron los documentos nacionales que definen en términos de competencias comunicativas y niveles de desempeño los estándares que los estudiantes de básica primaria deben aprender en cada grado escolar. En este punto, se establecieron cuatro ejes conceptuales a trabajar: saludos (greetings), figuras (shapes), comida (food), y emociones (emotions).

  Como acto consecutivo, se evaluó la metodología ofrecida por The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), específicamente para las habilidades intra e interpersonales comprendidas dentro del desarrollo de la inteligencia emocional (Ver cuadro metodología SEL). En este aspecto se escogieron cinco indicadores que corresponden a: escucha (listening), auto-charla (self-talk), seguimiento de instrucciones (following directions), preguntar por lo que necesita o quiere (asking for what you need or want), y finalmente la identificación de emociones (identifying emotions).

  A partir de este momento, la vinculación entre los ejes conceptuales en inglés y los lineamientos metodológicos expuestos por CASEL, se vieron reflejados en cada plan de clase (Anexo 6) y en el desarrollo de cada sesión.

- Guías de trabajo: Con base en la relación entre las temáticas en inglés y la metodología SEL, las docentes adaptaron once documentos en inglés extraídos de Internet que contenían los conceptos mencionados anteriormente. Aquí, la integración conceptual - emocional se manifestó en el aula a través de las instrucciones dadas por la docente, y el desarrollo de las actividades.
- Videos: En esta sección se observaron cinco videos relacionados con los ejes conceptuales en inglés tomados de Internet. Tres de ellos se utilizaron como herramienta introductoria y de práctica (Greetings, food *Niños vocabulario, frutas y verduras* (2016), emotions *Feelings*, *Word Power* (2015)). ¡Los dos restantes fueron únicamente con propósito práctico (following directions) Freeze dance (2015) y If you are a kid! (2014).
- Juego: El juego se empleó como herramienta didáctica de aprendizaje en cinco sesiones. Dos de las actividades lúdicas se enfocaron en la ejecución de movimientos corporales a partir de dos videos. Otra de las labores recreativas consistía en la elaboración de una receta. La siguiente actividad hacía referencia a la asociación de emociones (caritas elaboradas por los niños), con diez situaciones descritas por la docente. Finalmente, el último juego incluyó imágenes y una pelota adhesiva, que involucró todos los temas vistos en clase y sirvió como actividad de repaso y evaluación.

3.6.2 Guía proporcionada por el libro *Welcome to America 1*

El libro *Welcome to America 1*, publicado en el año 2009 por la editorial Express Publishing, Quinta edición (2018), es el material base de trabajo en el área de inglés de segundo de primaria de la Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández Sede B. El

material educativo se introduce como un curso diseñado especialmente para aprendices jóvenes, quienes junto con unos personajes propios del libro tienen la oportunidad de experimentar la lengua inglesa y la cultura americana de una manera efectiva.

Algunas de las características principales del libro son el cuidado especial en la selección de los contenidos que se ofrecen para el grado segundo, de manera tal que los estudiantes se apropien de la lengua. Se observa una gran carga léxica que expone a los niños al conocimiento de nuevas palabras en lengua extranjera y de su debida utilización en contexto. Esto se realiza a través de *flashcards* y *posters* llamativos visualmente, con el objetivo que los estudiantes se relacionen con los contenidos.

La imagen es en extremo importante durante estas edades, ya que, en primero instancia, los niños se encuentran en un proceso de aprendizaje del código escrito, razón por la cual, no han terminado de interiorizar todos aquellos elementos que lo componen. Las imágenes que forman parte del libro son llenas de color y llamativas para los estudiantes, lo que permite que su atención visual se centre en los contenidos que ofrece el libro. En segundo lugar y como lo explica la profesora argentina Gabriela Augustowsky "las tareas de análisis e interpretación de las imágenes, tienen el propósito de descifrar los significados que estas conllevan y desarticular su aparente neutralidad u objetividad. Sirve para sumar perspectivas nuevas y más complejas a los modos de ver habituales, para ampliar los universos de significados y sentidos." (2010, pág. 5). Durante las prácticas se observa que los estudiantes responden de manera positiva al uso de imágenes, ya que asocian de manera clara con el vocabulario correspondiente.

El estudiante puede verse atraído por las actividades del libro, pues se encuentra con las imágenes y las actividades que el mismo presenta, y adicionalmente con unas secciones

que permiten al niño aprender de manera lúdica, con actividades tales como juegos de mesa o canciones infantiles relacionadas con los temas propuestos.

El libro contiene diversidad de imágenes, además de una historia central guiada por el personaje *Cecil Mouse.* Está dividido en seis capítulos fundamentados en el léxico, por lo tanto, no contienen una guía gramatical. Dichos contenidos son: Started Module, con el tema My ABC'S; Module 1, que contiene Pretty Colors y It's a school day; Module 2, Special Days y Yummy or Yuck?; Module 3, Super clothes y Lovely Weather; It's Christmas; y finalmente, Happy Easter.

En el caso de las actividades realizadas hay que considerar que los estudiantes trabajaron algunas páginas del Módulo 1, en el cual se relacionan los colores y las figuras, mediante ejercicios de asociación, coloreo, y dibujos. Adicionalmente, se realizó una lectura de un diálogo propuesto por el libro. En el módulo, se trabajaron únicamente las partes que tienen relación con comida. Se desarrollaron ejercicios de escucha, en la cual los estudiantes, tenían que seleccionar el alimento que el audio les indicaba, o completar las palabras. Adicionalmente, se realizaron ejercicios de asociación entre palabras e imágenes, en la cual los niños debían pegar el sticker bajo la palabra correspondiente. Se realizaron dibujos y asociación de columnas.

Se propone un seguimiento guiado de los contenidos del libro, razón por la cual las actividades del mismo se interrelacionan y se genera una consecución de actividades. Cuenta con el desarrollo de las habilidades comunicativas de producción oral y comprensión oral y escrita; no obstante, no existe ninguna que se enfoque en la producción escrita. Como se mencionó anteriormente, el libro utiliza la carga semántica de la imagen como un medio que permite al niño a acercarse a los contenidos sin enfrentarlo completamente con el código

escrito, ya que los estudiantes se encuentran en un proceso de reconocimiento y adquisición del mismo, razón por la cual no lo manejan completamente bien.

El libro genera un enlace entre los contenidos, razón por la cual se pueden seguir de manera lineal, es decir página por página consecutivamente. Adicionalmente, se crea relación entre los contenidos ya que se incluyen temas anteriores en cada una de las unidades y se genera una conexión temática.

Los estudiantes utilizan el libro como una guía temática y conceptual que les indica cuál es el camino a seguir frente al aprendizaje de vocabulario. Estas actividades desarrolladas bajo la orientación de un docente, permite a los niños conocer y sumergirse en las temáticas propuestas.

3.7 Categorías de análisis

Los elementos tenidos en cuenta para el análisis del proyecto investigativo, resultado de las aplicaciones fueron: componente léxico en el área de inglés, habilidad intrapersonal (remitirse al marco teórico) y habilidad interpersonal (remitirse al marco teórico), debido a que son las variables sobre las que se trabajó y en las cuales se propuso un plan de acción en pro de la búsqueda de mejoras en los estudiantes.

- Componente léxico en el área de inglés: busca definir cómo ha sido el aprendizaje léxico que presentan los estudiantes de segundo grado en la Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández en la clase de inglés.

  El componente léxico hace referencia al conjunto de palabras que posee una lengua. Etimológicamente proviene del griego “Lexikon”. Tiene relación directa con todas aquellas palabras que integran una lengua, desde aquellas que existen

desde el origen, pasando por las que han ido evolucionando, importándose en modo de extranjerismos, o aquellas que pertenecen a ciertas áreas técnica como lo son profesiones exactas. (Gómez, 2004).

Autores como Lewis (1993) y McCarthy (1999) hablan de los niveles que existen dentro del léxico, y los dos tienen en cuenta el vocabulario mínimo adecuado (Lewis) o vocabulario esencial o básico (McCarthy) que a su vez está compuesto por componentes que permiten la creación sintáctica en la lengua objetivo y que permitirá la transmisión y obtención de información. El Marco Común Europeo de Referencia también tiene en cuenta el componente léxico y lo analiza los elementos gramaticales y la competencia semántica que pueda adquirir el individuo en su proceso de aprendizaje.

No obstante, es importante mencionar que dicho componente no trabaja de manera aislada, sino que, por el contrario, para que su tratamiento se dé de manera adecuada, es importante hablar de la léxico-semántica.

La léxico-semántica se entiende como el estudio de las palabras y sus significados dentro de un contexto determinado, teniendo en cuenta aspectos tales como la multisignificación y la importancia que este elemento tiene dentro del proceso de comunicación (Gómez, 2004).

4 Capítulo final: Análisis y discusión de resultados

4.1 Análisis de resultados

Se realizó la aplicación de dos pruebas iguales de inteligencia emocional Bar-On Ice EQ-i:YV(S) y dos pruebas diferentes de inglés (inicial y final) con las que se buscaba estipular el nivel en el que se encontraban los estudiantes.

Se evidenció que el 80% de los estudiantes se encontraban en un desempeño bajo en el grupo experimental y un 84 % en el grupo de control (Ver gráfico 5).

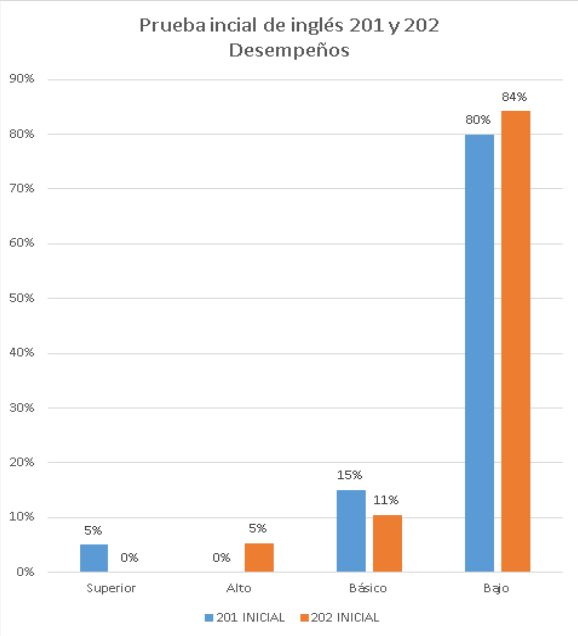


Gráfico 5 Prueba inicial de inglés por desempeños comparada entre el grupo 201 y 202

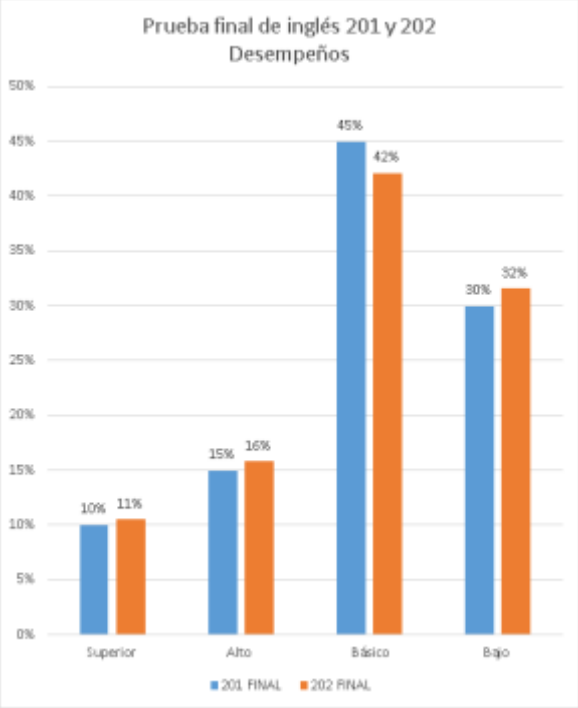


Gráfico 6 Prueba final de inglés por desempeños comparada entre el grupo 201 y 202

En el grupo 201 se observó que había un estudiante en desempeño superior con 35 preguntas correctas sobre 36. Ninguno en desempeño alto, 3 en básico, y 16 de 20 sujetos que participaron en la investigación en desempeño bajo. En el grupo 202 también se encontraron 16 estudiantes en desempeño bajo, 2 en básico, 1 en alto y ninguno en superior.

De los resultados se concluyó que los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en el periodo de trabajo correspondiente al año 2018 no fueron significativos, lo que limitó las respuestas correctas. Se evidencia, como se menciona en la descripción del problema, que los estudiantes buscaron apoyó en aquellos compañeros que ellos consideran mejores preparados en el área de inglés.

Continuando con el proceso, el desarrollo de las clases, se dio bajo las dos metodologías mencionadas anteriormente. Con el grupo experimental (201), trabajado por la docente Natalia Lobatón, se aplicó la metodología SEL y se observó un ambiente de aprendizaje menos formal y un poco más lúdico, ya que la metodología invita a los estudiantes a involucrarse un poco más en su proceso educativo. Adicional a esto, se abrieron espacios de participación emocional, en los que los niños podían expresar su sentir frente a las situaciones cotidianas que se presentaban en el aula. Se generaron de igual manera, espacios de retroalimentación, no solamente cognitivos sino emocionales, en los que tanto la docente como los estudiantes se encontraban en diálogo constante.

Opuesto al trabajo emocional que se realizó en el grupo 201, el grupo 202 trabajó bajo la guía de trabajo propuesta por el libro *Welcome to America*, en los cuales no se generó mayor diálogo entre los estudiantes y la docente y que dieran cuenta de temas diferentes a las temáticas trabajadas en clase. Nunca se mencionó el tema del ¿cómo me siento frente a mi proceso de aprendizaje?, ni se generaron espacios en los que el niño pudiera expresar su

emocionalidad. La relación entre la docente Angélica García y el grupo fue netamente académica.

En ambos grupos se evidenció el aprendizaje de los conocimientos propuestos, y la respuesta positiva por parte de los estudiantes a las actividades evaluativas y regulativas que proponían las docentes.

La segunda prueba fue realizada 3 meses después, y está vez se tuvieron en cuenta los desarrollos temáticos trabajados durante el primer semestre del año 2019. Los ejes temáticos fueron: Saludos, Formas, Formas y conteo, Comida y Emociones, y fueron seleccionados y trabajados de acuerdo con los contenidos propuestos por el MEN en la guía 22, con los Estándares de Aprendizaje de la Secretaría Distrital de Educación y con los contenidos del libro Welcome to America, guía propuesta por la institución para la orientación de la asignatura de inglés.

Después de las intervenciones realizadas con los dos métodos descritos (ver metodología) se realizó una prueba de salida, que contempló las temáticas trabajadas durante las 8 sesiones. Se observó una notable mejoría en ambos grupos, ya que la mayoría de los estudiantes se movieron de un desempeño a otro de la siguiente manera.

Tabla 3 Cantidad de estudiantes que migran de un desempeño a otro

Evaluación inicial	Evaluación final	Curso 201 % de estudiantes	Curso 202 % de estudiantes
Bajo	Bajo	30%	26%
Bajo	Básico	40%	42%
Bajo	Alto	10%	11%
Bajo	Superior	0%	11%
Básico	Bajo	0%	5%
Básico	Básico	5%	0%
Básico	Alto	0%	0%
Básico	Superior	10%	0%
Alto	Bajo	0%	0%

Alto	Básico	0%	0%
Alto	Alto	0%	5%
Alto	Superior	0%	0%
Superior	Bajo	0%	0%
Superior	Básico	0%	0%
Superior	Alto	5%	0%
Superior	Superior	0%	0%
		100%	100%

Baja en rendimiento
Estable en rendimiento
Sube en rendimiento

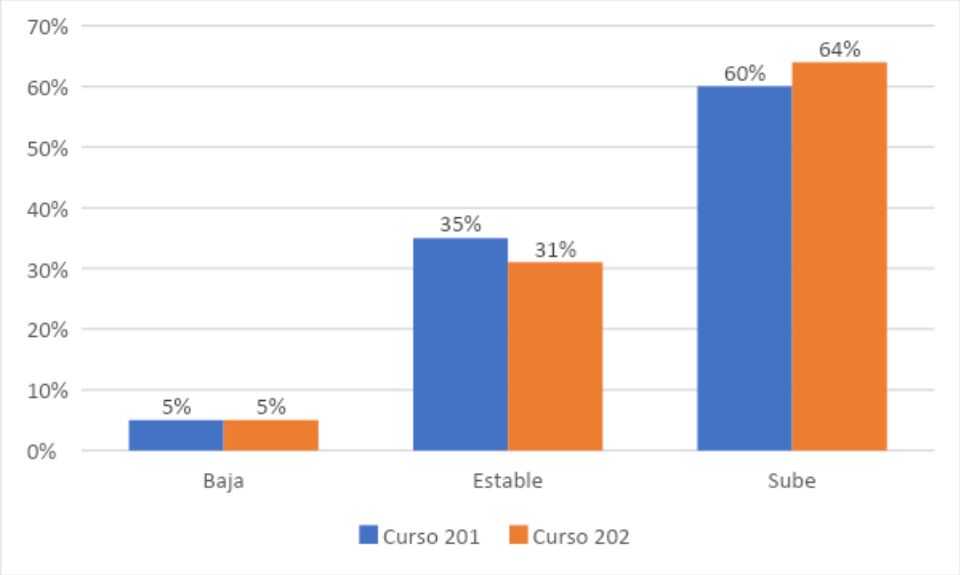


Gráfico 7 Cambio en el nivel de conocimiento en léxico (comparación Curso 201-Curso 202)

Como se observa en la tabla 4, los estudiantes emigraron en su mayoría de bajo a básico, lo cual es un indicativo de mejora, también hubo algunos que lograron pasar de bajo a alto, o de bajo a superior, lo que demuestra una mejora mucho más significativa.

En los gráficos 5 y 6, se observan los resultados obtenido por los estudiantes en la prueba inicial y la prueba final, y se evidencia de manera clara la migración de los niños y niñas en el desempeño. De igual manera, el gráfico 7 muestra que sólo el 5% de los estudiantes disminuyen el nivel académico, el 30% se mantiene estable en el nivel

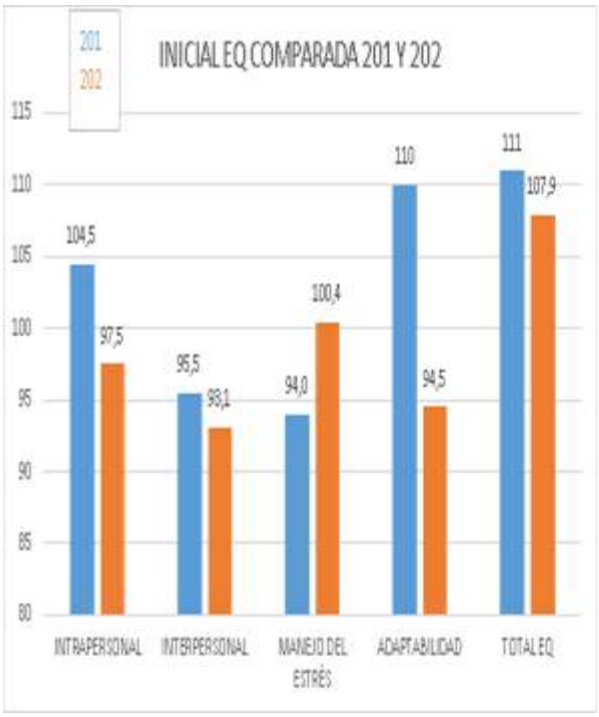
demostrado en la prueba inicial y el 60% sube de desempeño. Con esto se evidencia una notable mejoría en ambos grupos.

Se evidencia que en ambos grupos hubo una mejoría con respecto al aprendizaje de los conocimientos, ya que la distribución de los estudiantes en los desempeños fue de la siguiente manera:

En el grupo 201, de 20 niños, se ubicaron 2 en superior, 3 en alto, 9 en básico y 6 en bajo. Se observa que 10 estudiantes que estaban en nivel bajo subieron a los otros desempeños. En el grupo 202, de igual manera se observó una mejoría en los resultados, arrojando los siguientes datos: solamente, 6 estudiantes en bajo, 8 en básico, 3 en alto y 2 en superior.

La prueba fue aplicada durante la última sesión de clases y los resultados muestran que los estudiantes aumentaron su capacidad léxica de inglés. El promedio de los estudiantes que estaban en bajo, disminuyó de 80 % a 30% en ambos grupos, de igual manera aumentó el básico a un 40%, alto a un 15% y superior a 10%. Los resultados fueron positivos en ambos grupos, y no se evidencia mejor desarrollo conceptual en el grupo que trabajó con la metodología SEL.

En lo que respecta a la prueba de inteligencia emocional, se pudo determinar en los resultados iniciales que el curso 202 se encontraba en un nivel promedio ligeramente inferior (EQ 107,9) frente al promedio del curso 201 EQ 111,0). Según la clasificación de Bar-On (Bar-On & Parker, 2000), el primer grupo estaría en el nivel denominado como de “adecuada capacidad emocional y social”, mientras el segundo de “alta capacidad emocional y social”.



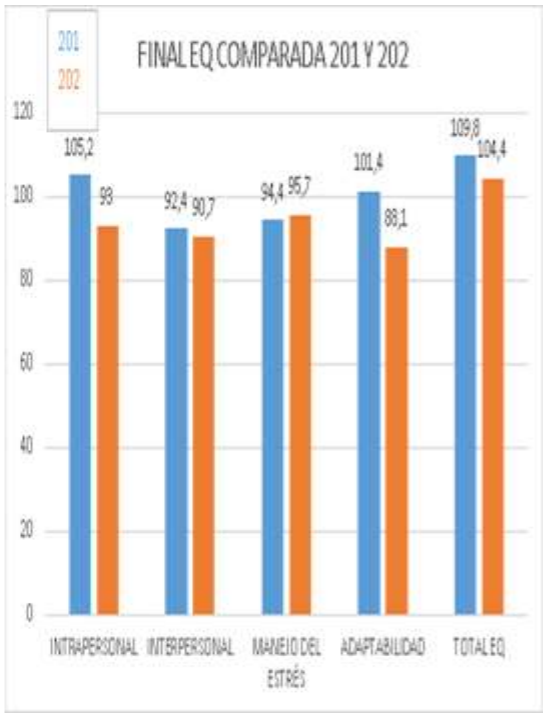


Gráfico 8 Test Bar-On Ice inicial y final comparadas entre los grupos 201 y 202

Los resultados de la prueba inicial por habilidad mostraron también diferencias (Gráfico 8). En la dimensión intrapersonal, interpersonal y de adaptabilidad, se observa que el grupo experimental se encuentra por encima de los niveles sobre el grupo de control. Pero, el manejo del estrés se encuentra más alto en el segundo grupo. Sólo dos de los resultados (adaptabilidad y el total del coeficiente emocional en el grado 201), se ubica en un rango superior al rango promedio. Sin embargo, no es muy alto, solamente uno o dos puntos por encima.

Es importante mencionar que dentro del rango de 90 a 109, considerado como el rango promedio, se encuentran diferencias significativas entre cada grupo:

- En la habilidad intrapersonal hay una diferencia de 7 puntos en promedio. El grupo 201 obtuvo un puntaje de 104,5 y el grupo 202 97,5

- En la interpersonal de 2,4, siendo 95,1 el puntaje para el grupo 201 y 93,1 para el 202.
- En la adaptabilidad de 15,5 con puntajes de 110 para el primero y 94,5 para el segundo y,
- En el resultado total del coeficiente emocional 3,1 con resultados totales de 111 en el grupo 201 y 107,9 en el 202
- La única dimensión que registró un puntaje superior para el grupo 202, es decir el grupo de control fue el manejo del estrés con un puntaje de 100,4 sobre 94, es decir 6,4 puntos por encima.

En los resultados arrojados en la prueba final se puede observar que el EQ en ambos grupos disminuyó en 2 puntos aproximadamente, que en la práctica no significa una variación importante o significativa; es decir, el EQ total se mantuvo estable. Se observan ínfimas variaciones en el grupo experimental (201), en la habilidad intrapersonal la cual aumentó de 104,5 a 105,2. El manejo del estrés también aumentó en el grupo 201, pasando de 94 a 94,4. En cuanto a las otras dos dimensiones (adaptabilidad y majeo del estrés) y al resultado final se observa que ambos grupos disminuyeron su puntaje total en 3,1 puntos en el grupo 201 y en 5,4 puntos en el grupo 202. No obstante, son cambios mínimos, que no permiten la migración de un lineamiento a otros, razón por la cual no se evidencia mejoría.

Al calcular el coeficiente de correlación (r de Pearson) entre aprendizaje del inglés y nivel de inteligencia emocional de los estudiantes, se observa que, para las pruebas iniciales (inventario Bar-On Ice y prueba de inglés) dicho coeficiente es cercano a cero y negativo para ambos grupos, arrojando valores de –0,08 en el grupo 201 y -0,07 en el grupo 202, lo cual indica que NO hay relación entre el aprendizaje del léxico de inglés y el nivel de inteligencia emocional, es decir que el óptimo aprendizaje del inglés no depende de la

inteligencia emocional de los niños. Por otra parte, en las pruebas finales sí se presenta un cambio en la correlación del grupo 201 (grupo experimental), ya que ésta aumenta un valor de 0.4, mientras que el grupo 202, se mantiene con un valor de -0.13. Este resultado da un indicio que muestra un leve acercamiento entre el aprendizaje del léxico y la inteligencia emocional de los niños.

Con los datos analizados se observa que el trabajo realizado por la docente encargada del grupo experimental, que tenía en cuenta el desarrollo de lo intrapersonal y lo interpersonalidad, no funcionó según lo estipulado, que consistía en trabajar y fortalecer estas dos competencias, lo que iría en pro del progreso académico de los estudiantes en el área de inglés, lo cual no sucedió de manera significativa. No obstante, cabe resaltar que, aunque la mejoría fue mínima, fue la única dimensión que mostró una leve afectación positiva.

4.2 Discusión y conclusiones

A partir de la investigación realizada, y teniendo en cuenta las diversas lecturas que ofrecen los teóricos frente a los procesos del aprendizaje de lenguas extranjeras y al desarrollo de la inteligencia emocional, además de las pruebas de entrada y de salida y las intervenciones realizadas por las docentes en formación en la institución, se concluye que:

1. El desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional es un asunto que no debe pertenecer únicamente a la escuela y aula de clase, ya que los resultados que se obtienen no son los esperados. Como lo propone CASEL y varios de los autores citados en el trabajo, es fundamental que el entramado social se vuelque a la participación activa en el desarrollo de la emocionalidad de los individuos para que sea un trabajo continuo y unificado donde además de las instituciones educativas,

sean los padres y las políticas estatales, las que promuevan y generen espacios adecuados para el desarrollo emocional de los niños y niñas.

Inicialmente, es posible evidenciar que tanto el fortalecimiento cognitivo de los estudiantes en el área de inglés, como el alcance emocional no generó una variación significativa en comparación con los resultados obtenidos al comienzo y final de las aplicaciones (Ver los gráficos 6, 7 y 8). Al respecto, argumentan los colaboradores de CASEL (2019) que para la construcción óptima de la emocionalidad es necesaria la sistematización de cinco habilidades: self-awareness (autoconocimiento), self-management (autocontrol o autogestión), social awareness (conocimiento social), relationship skills (habilidades de relación) y responsible decision-making (toma de decisiones responsable). Así como la articulación de cuatro escenarios que involucran a los diferentes actores de la sociedad. Estos son: distritos (localidades), escuelas, aulas de clase y hogares (comunidades). El presente proyecto se concentró en la promoción de SEL para estudiantes. El enfoque de acción se ubicó en el aula de clase, por lo tanto, no es una intervención completa.

Por otra parte, es necesario entender que, como se menciona en la mayoría de los antecedentes citados en la presente investigación, al trabajar con áreas de emocionalidad y conocimiento con los individuos, es imprescindible considerar los factores externos (aspectos socio-económicos, políticos, nutricionales, entre otros) (Durlak & Weissberg, 2011) que pueden influir en el progreso o retroceso del cometido con estos dominios.

Para finalizar con esta primera conclusión, es preciso estimar el impacto que el tiempo de intervención y la transversalidad en la labor con la emocionalidad tuvieron en el proceso investigativo.

Respecto al tiempo, se considera insuficiente la participación de dos horas por semana con cada grupo de trabajo. Esto es porque no se demuestra una continuidad pertinente en la aproximación a las temáticas de la lengua, y tampoco en la profundización en el tratamiento emocional.

En cuanto a la transversalidad, no se reconoció un trabajo emocional integrado que comprometiera a las otras asignaturas impartidas por la institución.

Por lo dicho, se explica que no se haya logrado comprobar la hipótesis planteada en este trabajo. Sin embargo, surgió un indicio de que el grupo experimental estaba comenzando a reaccionar frente a la relación entre el aprendizaje del léxico y la inteligencia emocional, pues se presentó un cambio en la correlación entre ambos (pasando de un $r = -0,13$ al inicio a un $r = 0,4$ al final). Pero no se evidenció un impacto suficiente todavía, como se explica a continuación.

2. Los resultados obtenidos en las pruebas de conocimiento de lengua extranjera y coeficiente emocional no demostraron un cambio significativo. A pesar de que las técnicas evaluativas empleadas por la institución son principalmente de carácter sumativo-formativo, es decir, estudian el proceso de aprendizaje de los estudiantes para atribuirle una valoración numérica durante los primeros grados de educación formal (preescolar y ciclo 1), los estudiantes están iniciando un procesos de instrucción y evaluación tradicionales, que se ajustan meramente a la transmisión y evaluación de los conocimientos aprendidos durante el periodo escolar. Las notas que se tienen en cuenta para la consolidación final del desempeño en las distintas materias, surge del trabajo en clase, de las actividades realizadas en el aula y de las tareas para la casa que asignan los docentes.

En el último diálogo, realizado por la docente Natalia Lobatón, con los niños del grupo experimental (201), los estudiantes expresaron que hubo falta de concentración en la prueba. Cabe resaltar que, debido al método de fortalecimiento de la inteligencia emocional utilizado, SEL, durante la intervención los estudiantes no se enfrentaron a clases de corte tradicional, sino que por el contrario desarrollaron el aprendizaje del inglés en ambientes lúdicos. La manifestación de dudas, la generación de discusiones en clase, así como la creación de un ambiente comprometido y seguro, fueron algunas de las características del método SEL desarrollado en el aula con este grupo (Ver anexo 5). Adicional a esto, algunas de las prácticas fomentadas en las aplicaciones consistían en: centrar la disciplina en el estudiante, adoptar un lenguaje apropiado por parte del docente, promover la calidez y el apoyo en las sesiones, suscitar al crecimiento del aprendizaje cooperativo, y orientar la autorreflexión y autoevaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (ver primer antecedente internacional). El entorno de clase proporcionado por la docente fue relajado y poco competitivo, razón por la cual, es posible que para los estudiantes la prueba no haya sido fundamental en la evaluación. Respondían mucho mejor a los feedback proporcionados por la docente sesión a sesión (Ver anexo 5). Por ejemplo, en la última sesión, antes de la aplicación de las pruebas, la docente invita a los estudiantes a realizar un repaso grupal, en el cual los niños lanzaban una pelota que se adhería al tablero. Dependiendo de la sección léxica en la que cayera (food, emotions, greetings) los estudiantes tenían que responder una pregunta propuesta por la profesora. La actividad fue cien por ciento productiva y no se generaron espacios de duda en ninguno de los estudiantes.

Este diálogo final, no tuvo lugar en el grupo 202. La única retroalimentación que se produjo fue de corte académico, con la aclaración de dudas de tipo temático a los estudiantes.

Ahora bien, cabe mencionar que en el transcurso del proceso investigativo se realizaron actividades que se ajustaban a los requerimientos de la institución, labores que permitieron identificar el avance progresivo en el aprendizaje de conocimientos en lengua extranjera inglés y en el componente emocional por parte de los estudiantes, pero que no buscan únicamente la medición de conocimientos. Sin embargo, al enfrentar a los niños a tests cualitativos que medían sus conocimientos de forma tradicional, con estimaciones distintas a las manejadas comúnmente en las clases, se deduce que los resultados no hubiesen sido los esperados.

3. Los planes distritales diseñados para trabajar la inteligencia emocional no son planes integrales. Si bien el cometido de estos proyectos es generar un impacto en la dimensión emocional de los estudiantes, se debe reconocer que, sin incluir componentes como la familia, el tiempo, la capacitación docente, factores externos, y la condición de aplicación y seguimiento obligatorio, es incierto y dudoso llegar a obtener resultados óptimos.

Para iniciar, los actores *"padres de familia"* hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, y como tal, deben ser partícipes ACTIVOS de los planes y decisiones que implementen las instituciones en pro del desarrollo integral de los alumnos. Además, es en el contexto familiar donde se aprenden actitudes, habilidades y comportamientos, que los niños van a exponer en los diferentes espacios

sociales. Sin embargo, los proyectos distritales no conciben este componente de la familia como elemento medular durante el proceso.

El método del aprendizaje social y emocional (SEL), como se explica en la metodología, se debe desarrollar en tres contextos para que su funcionamiento sea el ideal: salón de clases, escuelas y casas o ambientes familiares y comunidades.

Los planes distritales proponen la inclusión de los padres de manera voluntaria y por medio de los mecanismos que el estado ofrece, tales como las escuelas de padres o reuniones periódicas. No se evidencia que exista un compromiso específico que los planes distritales deleguen a los padres, frente a al desarrollo emocional del niño.

Seguido, el factor temporal se reduce a su mínima expresión. Las sesiones que se proponen tienen una duración de 45 minutos cada 15 días en alguna clase de ética y valores o dirección de grupo. Por lo anterior, al no existir una intensidad horaria adecuada que garantice la continuidad y profundidad del proceso, no se puede pretender que se produzcan resultados acordes a los propósitos planteados.

Un ejemplo claro de la necesidad en el aumento del tiempo dedicado al fortalecimiento de la inteligencia emocional en los niños, es el proyecto en cuestión, ya que se demostró que la intensidad horaria en la que se aplicó el método SEL, no fue suficiente. Dos horas de trabajo semanal, limitan el desarrollo de esta dimensión, que debe ser trabajada de manera transversal y constante en los individuos, para poder evidenciar algún tipo de cambio.

Por otra parte, se debe añadir el compromiso docente que se requiere en materia de conocimiento en el desarrollo de prácticas de implementación de la inteligencia emocional. En este punto, es primordial que los educadores estén en capacidad para

identificar las necesidades individuales y grupales en el aula, para diseñar y aplicar estrategias de acción óptimas para el contexto requerido.

Adicional a esto, cabe entender que los niños no conviven o interactúan únicamente en la escuela. Los estudiantes están constantemente rodeados de información y contextos comunicativos diferentes. Por ello, factores como las redes sociales y la televisión deben ser ingredientes contemplados como elementos de impacto en la aplicación del plan. Al no existir conexión entre todos los contextos en los que se desarrolla el niño, es casi imposible generar un impacto en la socioafectividad. La investigación desarrollada demostró, que no se generan cambios significativos cuando el tiempo y espacio de acción determinados son una sola clase, con una frecuencia de un encuentro semanal.

Por último, estos planes no están contemplados dentro de las políticas públicas de la nación, por esta razón su aplicación no es de carácter obligatorio. Es decir, las instituciones que deseen pueden implementarlas, las que no, podrán evadirlas sin ningún inconveniente. Esto se traduce en desigualdad educativa en materia emocional.

No obstante, las observaciones sesión a sesión muestran un mejor ambiente de aula en el grupo experimental, que ajusta la naturaleza del niño al aprendizaje de manera lúdica sin la pretensión constante de la calificación y competencia. Se generaron procesos en los que el niño sentía que sus emociones frente al proceso de enseñanza y aprendizaje eran válidas y hacían parte de la construcción educativa. Cuando se enfrenta al estudiante a la toma de decisiones tales como los acuerdos de clase se le da participación y esto permite que se vuelvan sujetos activos en su propia enseñanza.

5 Anexos

Anexo # 1: Prueba de inglés inicial.

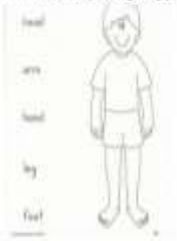
PLACEMENT TEST

Name: _____

Date: _____

1. Color each cloud according to the color it says.

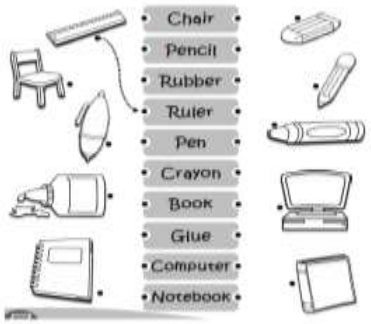
2. Match the corresponding body part with a line.



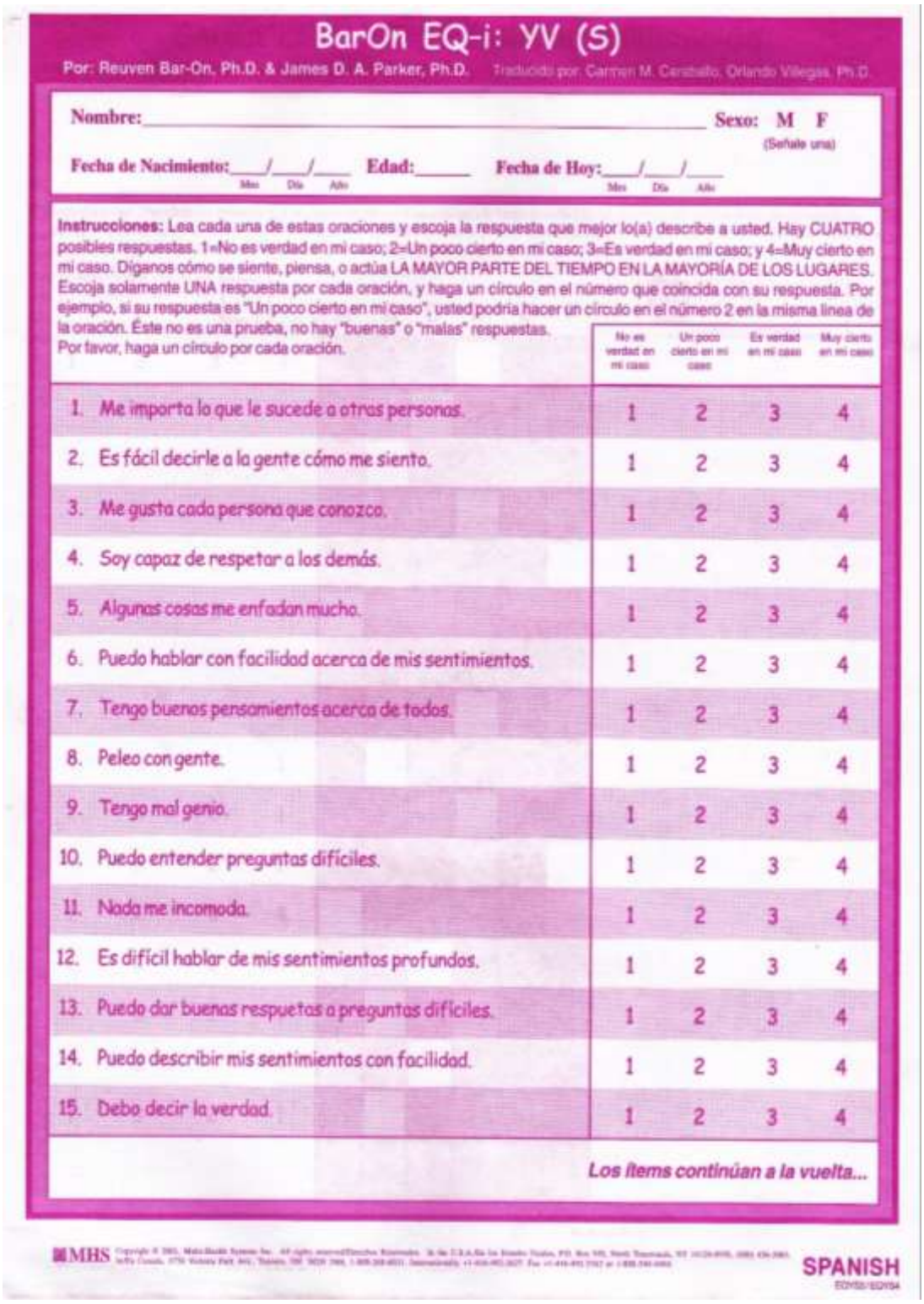
3. Write each name and color the family members.

4. Match the greetings with numbers.

5. Match with a line each classroom supply.



Anexo # 2: inventario de inteligencia emocional BarOn EQ-i:YV(S)



BarOn EQ-i: YV (S)

Por: Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph.D. Traducido por: Carmen M. Cerballo, Orlando Villegas, Ph.D.

Nombre: _____ **Sexo:** M F (Señale una)

Fecha de Nacimiento: ___/___/___ (Mes Día Año) **Edad:** _____ **Fecha de Hoy:** ___/___/___ (Mes Día Año)

Instrucciones: Lea cada una de estas oraciones y escoja la respuesta que mejor lo(a) describe a usted. Hay CUATRO posibles respuestas. 1=No es verdad en mi caso; 2=Un poco cierto en mi caso; 3=Es verdad en mi caso; y 4=Muy cierto en mi caso. Díganos cómo se siente, piensa, o actúa LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LOS LUGARES. Escoja solamente UNA respuesta por cada oración, y haga un círculo en el número que coincida con su respuesta. Por ejemplo, si su respuesta es "Un poco cierto en mi caso", usted podría hacer un círculo en el número 2 en la misma línea de la oración. Éste no es una prueba, no hay "buenas" o "malas" respuestas. Por favor, haga un círculo por cada oración.

	No es verdad en mi caso	Un poco cierto en mi caso	Es verdad en mi caso	Muy cierto en mi caso
1. Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
2. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3. Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
4. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5. Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4
6. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4
7. Tengo buenos pensamientos acerca de todos.	1	2	3	4
8. Peleo con gente.	1	2	3	4
9. Tengo mal genio.	1	2	3	4
10. Puedo entender preguntas difíciles.	1	2	3	4
11. Nada me incomoda.	1	2	3	4
12. Es difícil hablar de mis sentimientos profundos.	1	2	3	4
13. Puedo dar buenas respuetas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
14. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.	1	2	3	4
15. Debo decir la verdad.	1	2	3	4

Los ítems continúan a la vuelta...

MHS Copyright © 2001, Multi-Health Systems Inc. All rights reserved/Derechos Reservados. 3770 Victoria Park Ave., Toronto, ON M2H 3M6, 1-800-268-6011, Internacional: +1-416-492-2627, Fax: +1-416-492-3343 or 1-888-540-4484

SPANISH

EQYSV/EQYSV4

BarOn EQ-i: YV (S)

Por Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph.D. Traducido por: Carmen M. Caraballo, Orlando Villegas

1 = No es verdad en mi caso
2 = Un poco cierto en mi caso
3 = Es verdad en mi caso
4 = Muy cierto en mi caso

	No es verdad en mi caso	Un poco cierto en mi caso	Es verdad en mi caso	Muy cierto en mi caso
16. Cuando quiero, puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta dificil.	1	2	3	4
17. Me enojo con facilidad.	1	2	3	4
18. Me gusta hacer cosas por los demás.	1	2	3	4
19. Con facilidad puedo resolver problemas de diferentes maneras.	1	2	3	4
20. Pienso que soy el/la mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
21. Es fácil para mi decirle a la génte lo que siento.	1	2	3	4
22. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
23. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4
24. Soy bueno/a para resolver problemas.	1	2	3	4
25. No tengo días malos.	1	2	3	4
26. Tengo problemas contándole mis sentimientos a los demás .	1	2	3	4
27. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
28. Yo puedo decir cuando uno(a) de mis mejores amigos(as) no es feliz.	1	2	3	4
29. Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4
30. Yo sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.	1	2	3	4

Gracias por completar el cuestionario.

Anexo # 3: Tabla de relación de los estudiantes que presentaron el test de inteligencia emocional con resultados obtenidos analizados.

ESTUDIANTE	GÉNERO	INTRAPERSONAL		INTERPERSONAL		MANEJO DEL ESTRÉS		ADAPTABILIDAD		TOTAL EQ	
A1	M	107	P	84	B	81	B	100	P	92	P
A2	M	84	B	117	A	77	MB	104	P	93	P
A3	M	103	P	94	P	125	MA	84	B	105	P
A4	M	91	P	103	P	85	B	92	P	106	P
A5	M	88	B	94	P	103	P	88	B	108	P
A6	M	103	P	94	P	88	B	100	P	112	A
A7	M	107	P	98	P	85	B	96	P	112	A
A8	M	99	P	98	P	81	B	111	A	114	A
A9	M	99	P	117	A	103	P	123	MA	117	A
A10	M	110	A	103	P	88	B	104	P	120	MA
A11	M	130	NA	94	P	81	B	119	A	129	MA
A12	M	103	P	117	A	103	P	111	A	130	NA
A13	F	106	P	92	P	81	B	91	P	91	P
A14	F	90	P	68	NB	110	A	83	B	103	P
A15	F	110	A	97	P	103	P	115	A	112	A
A16	F	94	P	107	P	99	P	91	P	115	A
A17	F	118	A	82	B	92	P	99	P	117	A
A18	F	102	P	87	B	103	P	107	P	120	MA
A19	F	110	A	107	P	96	P	107	P	126	MA
A20	F	102	P	107	P	107	P	120	MA	130	NA
B1	M	80	B	75	MB	85	B	65	NB	79	MB
B2	M	88	B	70	MB	96	P	88	B	81	B
B3	M	110	A	65	NB	121	MA	84	B	96	P
B4	M	95	P	94	P	96	P	115	A	102	P
B5	M	88	B	94	P	103	P	88	B	108	P
B6	M	88	B	103	P	103	P	80	B	108	P
B7	M	103	P	89	B	114	A	80	B	114	A
B8	M	110	A	94	P	103	P	92	P	118	A
B9	M	91	P	103	P	85	B	123	MA	118	A
B10	M	126	MA	75	MB	99	P	96	P	118	A
B11	M	107	A	103	P	99	P	96	P	120	MA
B12	M	80	B	112	A	114	A	111	A	124	MA
B13	M	118	A	103	P	107	P	107	P	130	NA
B14	F	98	P	92	P	88	B	75	MB	85	B
B15	F	82	B	107	P	114	P	107	P	106	P
B16	F	106	P	112	A	85	B	111	A	106	P
B17	F	94	P	87	B	103	P	91	P	109	P
B18	F	114	A	73	MB	78	MB	87	B	109	P
B19	F	74	MB	117	P	114	A	99	P	120	MA

Anexo # 4: Prueba de inglés aplicada al finalizar las intervenciones.

Final English Test

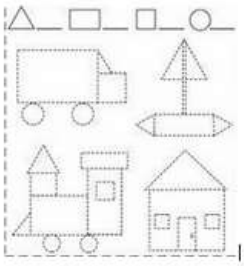
Name: _____

Date: _____

1. Choose the corresponding greeting according to the image.

2. Color the spider shapes according to the instructions.

3. Trace the shapes, count them and write how many did you find.



4. Match the food with their corresponding name.

5. Identify and draw the labelled emotions.

Name _____ Date _____

Sometimes I feel happy	Sometimes I feel angry
Sometimes I feel sad	Sometimes I feel scared

Anexo # 5: Observaciones sesión a sesión grupo experimental y grupo de control.

Número de sesión y fecha	Contenido por sesión	Método SEL	Guía libro Express Publishing
Sesiones 1 y 2 Marzo 06 - Marzo 13 /2019 **Número de estudiantes que asistieron** **201: 21 estudiantes. 202: 19 estudiantes**	- Saludos (Greetings). ● Formal and informal greetings. ● Time of the day. *Integración del SEL y la instrucción (Ver método social and emotional learning – lineamientos metodológicos). - Self-talk. *Ambiente de apoyo en el salón e Instrucción explícita SEL (Ver método social and emotional learning – lineamientos metodológicos).	- Video inicial (explicación del tema). -Dinámica con imágenes correspondientes a cada saludo (hello, good morning, good afternoon, good evening, good night, goodbye). - Desarrollo de actividades de relación. -Lectura en voz alta de un texto relacionado con la temática. *Alineación del SEL y los objetivos académicos, uso de la pedagogía interactiva. - Registro del escudo de “auto-charla” o “charla con uno mismo”. Compuesto por seis frases: I can do this (Yo puedo hacer esto), I am smart (Yo soy inteligente), Yes, I can! (Si, yo puedo), Try the best I can (Intentar lo mejor que puedo), I got this (Yo logré esto), I am strong (Yo soy fuerte). - Diseño de un dibujo de un elemento que los definiera o identificara. *Seguridad emocional. *SAFE. - Creación de seis acuerdos de clase entre la docente practicante y los alumnos (firmados por todos al finalizar la redacción).	El curso 202, escucha atentamente las normas de clase de la profesora: levantar la mano para hablar, escuchar a la profesora y los compañeros, no interrumpir las intervenciones de otros, cuidar el salón en el que se dicta la materia, trabajar al ritmo del curso. -Se inicia el trabajo del primer eje temático que corresponde a los saludos, realizando las siguientes actividades: - Los estudiantes identifican los saludos en una canción titulada “The greetings song”. - La profesora explica la temática en el tablero y los estudiantes anotan en sus cuadernos. Los temas explicados por la docente fueron cuáles son los saludos formales y los informales, en qué contexto deben utilizar cada uno de ellos y el tiempo del día en que utilizo cada saludo, es decir, mañana, tarde o noche. -Se realiza un ejercicio oral en el que los estudiantes saludan autónomamente a uno de sus compañeros y se genera una cadena de saludos. -En parejas, los estudiantes realizan la lectura de un diálogo propuesto en el libro.

	- Acuerdos de clase. *Ambiente de apoyo en el salón e Instrucción explícita SEL (Ver método social and emotional learning – lineamientos metodológicos).	- Acuerdos: Respetar a los demás, tener buenos modales (incluyendo buenas palabras y acciones), escuchar a los otros, participación activa, desarrollo de actividades divertidas, y juego en equipo. *Construcción de comunidad (respeto mutuo, creación de acuerdos), pertenencia y seguridad emocional, disciplina centrada en el estudiante. *SAFE.	
Conclusiones Sesiones 1 y 2	- Tiempo de intervención: 2 horas.	-Retroalimentación en aspectos cognitivos y emocionales. (Construcción de comunidad) -Cognitivos: "*Aprendí a decir Good morning*", "*Aprendí a decir Hello y Goodbye*". -Emocionales: "*Me gustó cantar la canción cuando vimos el video", "Me gustó que todos los compañeros se respetaron y las actividades", "Me gustó colorear.", "Que seguimos las normas", "Me sentí feliz"*. - Integración y participación de los estudiantes en la creación de los acuerdos. - Los alumnos estaban motivados por aprender nuevos contenidos y desarrollar actividades diferentes y novedosas. - Comprensión del tema visto (saludos).	- Se establecen y aceptan las normas de clase. - Los estudiantes reproducen de manera adecuada lo que está escrito en el cuaderno y generar la cadena de saludos. Sin embargo, algunos de ellos no comprenden bien en qué momento del día se utiliza cada saludo. La profesora va señalando en el tablero un sol detrás de las montañas (mañana), un sol (tarde), una luna (noche) y se observa que aproximadamente 13 estudiantes no comprenden qué saludo utilizar. -Los estudiantes leen y reproducen el diálogo, pero no entienden su contenido.
	- Formas. ● Square, triangle, circle, diamond,	- Se trabajaron los temas de forma simultánea. Dentro de las actividades realizadas están:	-Se trabajó únicamente el tema de las formas. Las instrucciones van implícitas en el desarrollo de la clase, ya que los estudiantes son sabedores de la

Sesiones 3 y 4 **Marzo 27- Abril 03 /2019** **201: 24 estudiantes.** **202: 23 estudiantes**	rectangle, heart, start. -Seguimiento de instrucciones (Following Directions). * Integración del SEL y la instrucción (Ver método social and emotional learning – lineamientos metodológicos).	- Desarrollo de una guía paso a paso siguiendo las direcciones dadas por la docente (formas y colores). - Dibujo y coloreado de tres animales a libre elección en el dorso de la hoja. - Visualización de dos videos en el que se distinguían diversas acciones a ejecutar (niños-niñas). - Dibujo libre elaborado a partir de cinco figuras: círculo, cuadrado, triángulo, equis y corazón. - Enseñanza y aprendizaje de una canción que involucra el seguimiento de instrucciones. *Alineación del SEL y los objetivos académicos, uso de la pedagogía interactiva.	necesidad e importancia de la disciplina en el aula de clase. Las actividades académicas que se realizaron fueron: -Explicación de la docente en el tablero durante 30 minutos. Los estudiantes registraron en su cuaderno todo aquello que estaba anotado en el tablero. - Actividad oral en la cual los estudiantes relacionan los útiles de clase con las formas aprendidas. (notebook - rectangle, board - rectangle, etc.) - Desarrollo de la página 18 del libro, en la cual debían identificar las formas y colorearlas de acuerdo con las instrucciones dadas en el mismo. La docente lee con ellos y van realizando la actividad simultáneamente. - Los estudiantes aprenden y cantan una melodía de las formas titulada “the shapes song”. - Finalmente se aplica un quiz en el que los estudiantes deben realizar el conteo de las formas que se encuentran en una hoja. Los resultados no fueron los esperados.
Conclusiones Sesiones 3 y 4	- Tiempo de intervención: 2 horas.	- Actitud activa y participativa a lo largo de la clase por parte de los estudiantes. - Retroalimentación en aspectos cognitivos y emocionales. -Cognitivos: “*Aprendí a decir niño y niña en inglés (boy-girl)”, “Aprendí a escuchar y respetar a los demás.”, “Aprendí a prestar atención en clase”.* -Emocionales: *“Me sentí orgulloso”, “Me sentí orgullosa y feliz”, “Me sentí bonito”*. - La percepción de lo que aprendieron se relacionó con lo visto en los videos principalmente (léxico). - Frente a cómo se sintieron, manifestaron que estaban bien y felices. - Seguimiento adecuado de instrucciones y ejercicio de la paciencia.	-Actitud receptiva frente a los contenidos dados por la profesora. - Algunos estudiantes intentan asociar los nombres de las figuras con sus correspondientes en español. Por ejemplo: cuadrado → “cuadration”, corazón → “Corazonus”. -Los estudiantes que no entendían, no acudían a nadie, simplemente esperaban que sus compañeros hicieran el ejercicio y copiarlo de ellos. -Los estudiantes evitan que los otros compañeros copien sus respuestas. - Al momento de aplicar la evaluación, los estudiantes sintieron que era un castigo, debido al mal comportamiento que presentaron en una de las sesiones.

		- Emociones experimentadas: euforia, alegría, motivación y orgullo. - Los estudiantes estaban felices de cantar y actuar con el video.	
Sesiones 5 y 6 **Abril 10 - Abril 24 /2019** **201: 22 estudiantes.** **202: 24 estudiantes**	- Comida. ● Healthy food ● Dairy products. ● Fruits ● Vegetables ● Unhealthy food. ● Junk food ● I like…. ● I don't like	- En el grupo 201 se trabajaron los temas de forma simultánea. - Seleccionar su comida favorita (frutas, vegetales, bebidas y dulces). - Video de frutas y vegetales (reconocimiento de la comida). - Dibujo de tres alimentos vistos en el video. - Identificación y coloreado de alimentos saludables y no saludables. - Expresión de gustos y disgustos alimenticios (cortas intervenciones). - Audios sobre comida para reconocer la pronunciación de cada alimento. - Juego "*arma la receta*". Por grupos de cinco estudiantes escogen una receta y piden los ingredientes a la profesora, entre: ensalada de frutas, pizza hawaiana y pizza de pollo con champiñones.	-El grupo 202 se centró en el eje temático de la comida y lo relacionó con aquello que le gusta o le disgusta a los estudiantes. Las actividades realizadas fueron: - Explicación de la profesora realizada en el tablero, en la cual se habló de las siguientes categorías de comida: productos lácteos, comida chatarra y frutas y vegetales. Simultáneamente, los estudiantes escriben en el cuaderno todo aquello que es registrado en el tablero. -La docente plantea las dos siguientes oraciones y los estudiantes deben levantar la mano, según corresponda: I like *milk, oranges, ice cream* o , I don't like *milk, oranges, ice cream.* Los estudiantes interactúan con la docente en este ejercicio por aproximadamente 15 minutos. -Se realizan las páginas 28, 31 y 66 del libro simultáneamente. - Los niños realizan en casa una cartelera individual en la que muestran su fruta y verdura favorita con los siguientes datos: color, forma, tamaño y sabor. - Los estudiantes presentan a sus compañeros y a la docente la exposición.

	-Preguntar por lo que quiere o necesita. * Integración del SEL y la instrucción (Ver método social and emotional learning – lineamientos metodológicos).	*Alineación del SEL y los objetivos académicos, uso de la pedagogía interactiva.	
Conclusiones Sesiones 5 y 6	- Tiempo de intervención: 2 horas.	- Motivación por parte de todos los estudiantes. - Participación activa. - Aprendizaje de léxico de frutas, vegetales y otros alimentos. - Reconocimiento de comida saludable y no saludable. - Retroalimentación: -Cognitiva: "*Aprendí cómo se dicen las frutas y vegetales en inglés", "Aprendí a seguir instrucciones", "Aprendí a escribir las frutas en inglés", "Aprendí los vegetales en inglés", "Aprendí sobre la comida saludable y no*	- Algunos de los estudiantes muestran motivación frente a los contenidos nuevos que están aprendiendo. Esto se observa en la intención de participación. - Los estudiantes que no entienden el tema al 100% presentan desinterés y no trabajan. -Expectativa frente a la exposición en el grupo. -Buen trabajo al momento de la realización del libro. Les emociona trabajar con este material.

		saludable", "Aprendí a decir la comida que me gusta y la que no me gusta". -Emocional*: "Me sentí feliz de que todos mis compañeros aprendieran y estuvieran conmigo", "Me sentí feliz y orgulloso de que mis compañeros hicieron las actividades", "Me sentí bien".* -Frente a la actividad de la receta, los estudiantes se mostraron receptivos y animados por ser el primer grupo en armarla.	
Sesiones 7 y 8 **Mayo 08 - Mayo 15 /2019** **201: 23 estudiantes.** **202: 20 estudiantes**	- Emociones. ● Happy, sad, furious, anxious, angry, worried, excited. ● Face emotions. * Integración del SEL y la instrucción (Ver método social and emotional learning – lineamientos metodológicos).	- Identificación de emociones con ayuda de imágenes de los personajes de la película "*Inside out*" (intensamente). - Asociación de emociones (feliz, triste, enojado y asustado). - Dibujo de cómo se sienten. - Video de descripción de emociones y sus características. - Preguntas relacionadas con el video y sus experiencias personales. - Recorte y dibujo de caras relacionadas con cada emoción. - Asociación de situaciones específicas con las caras de cada emoción.	-La profesora expone de manera breve el vocabulario básico sobre emociones. -Algunos estudiantes pasan a la parte frontal del salón y hacen gestos referentes a la emoción que la profesora les dio para que sus demás compañeros adivinen y relaciones. -Se realiza un cuadro con 6 caras en el tablero y se dibujan los gestos pertenecientes a cada emoción. - Se aplica la evaluación final de conocimientos y de inteligencia emocional.

		*Alineación del SEL y los objetivos académicos, uso de la pedagogía interactiva.	
Conclusiones Sesiones 7 y 8	- Tiempo de intervención: 2 horas.	- Interés por el contenido visto. - Disposición positiva de los alumnos. - Energía y participación constantes. - Aprendizaje léxico y visual de las emociones. - Retroalimentación: -Cognitiva: *"Aprendí a decir feliz y triste en inglés", "Aprendí las emociones en inglés", "Me gustó el juego de las caritas"*. -Emocional: *"Me sentí feliz y emocionado", "Me sentí contenta", "Me sentí triste"*. - En la actividad de las caras y las situaciones, fue posible notar que los estudiantes identificaban la emoción más acertada dependiendo del contexto de la frase y sus experiencias personales.	-Emoción frente al actuar de sus compañeros. -Los estudiantes muestran rasgos competitivos. - Realizan la prueba con angustia, ya que no se acuerdan de todas las temáticas vistas durante el semestre.

Anexo # 6: Ejemplo de planeador de clase propuesto por la Universidad Libre.

UNIVERSIDAD LIBRE

FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

B.A. IN BASIC EDUCATION WITH EMPHASIS* ON *HUMANITIES AND LANGUAGES

LESSON PLAN # 1

PRE-SERVICE TEACHER: Dayanne Angélica García Díaz – Natalia Lobatón Aldana. **LESSON TOPIC**: Food

SCHOOL: I.E.D Marco Tulio Fernández. (202) **LESSON LENGTH:** 1h 30 m - 2 h **GRADE:** Second grade.

SUBJECT AREA: English **NUMBER OF STUDENTS:** 25 **DATE:** 10th - April - 24th – April- 2019

ADVISOR TEACHER: Wilder García Nieto

ACHIEVEMENT: By the end of the class the student will be able to identify the vocabulary related with food (fruits, vegetables, dairy products).

INDICATOR OF ACHIEVEMENT:

- The students identify what are the different kinds of food.
- The students talk about their likes and dislikes talking about food.
- The students are able to name more than 10 aliments.

Which activities will your students develop in the class?	**How much time do you expect to spend per activity?**	**How will you assess your students´ performance?**	**What kind of resources will you use?**
• Teacher explanation. (Food)	1 hour	• The correct development of the book and the activities.	• Book Welcome to America 1. Page 39 and 67

- Teacher gives a list of food from three different categories: Fruits, vegetable, dairy products. • Students' activity -Students draw in their notebooks the different products teacher names during the class. • Students activity: Students draw in their notebooks, their favorite food. Then they show and explain it to the class. • Oral activity - I like, I don't like: each student tells the teacher and the group what food he/she likes and dislikes. • Development of the book. -Students work on page 39 where they have to circle the products the book indicates. -Students work on page 67 where they have to paste some stickers of food in its corresponding name. • Feedback and questions -The teacher answer the questions students have and work with them	30 minutes 30 minutes 30 minutes 1 hour 30 minutes	• The capacity of answering oral questions. • The correct comprehension of the sound the teacher is pronouncing. • The correct pronunciation of the word (vocabulary).	• Notebook.

- Pre-service teacher´s reflections about every single class, should be included in the portfolio, according to the advisor ´s instructions
- If you have inclusive education students, write down the specific learning and teaching strategies, materials, and evaluation you will take into account to apply specially with them.
- Include the bibliography you consulted for your class.
- What´s the relationship between this class and your research project? (Ninth and tenth semesters)

UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES
B.A. IN BASIC EDUCATION WITH EMPHASIS* ON *HUMANITIES AND LANGUAGES
LESSON PLAN # 1

PRE-SERVICE TEACHER: Dayanne Angélica García Díaz – Natalia Lobatón Aldana. **LESSON TOPIC**: Following directions.
SCHOOL: I.E.D Marco Tulio Fernández. **LESSON LENGTH:** 1h 30 m - 2 h **GRADE:** Second grade.
SUBJECT AREA: English. **NUMBER OF STUDENTS:** 25 **DATE:**
ADVISOR TEACHER: Wilder García Nieto.

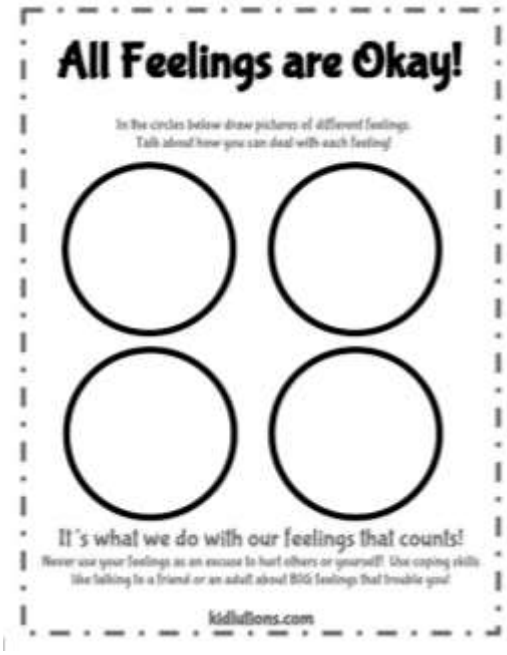
ACHIEVEMENT: By the end of the class the student will be able to follow precisely specific class directions and some others in English.
INDICATOR OF ACHIEVEMENT:
- The student recognizes directions given by the teacher.
- The student develops appropriately the directions given by the teacher.
- The student accurately follows directions.

Which activities will your students develop in the class?	How much time do you expect to spend per activity?	How will you assess your students´ performance?	What kind of resources will you use?
● Listening and following directions: ● Students listen to the teacher's instructions and develop the activities. These activities are developed in order to increase attention, follow the explicit instruction and SEL and instruction integration (SEL Method). ○ Step by step with colors and figures. ○ Listen and color some animals and figures.	30 minutes.	● The right development of the guides and activities. ● Oral questions. ● The right comprehension of the sound the	● Worksheet. ● Games. ● Focus: ● https://empoweredparents.co/10-ways-to-develop-your-

○ In these activities the students should have the same pace so the teacher can realise if they understand and follow the instructions, as well as the topics they are learning (Figures, animals and colors vocabulary). ● Students watch and listen to two videos and do the corresponding actions. ○ Boys and girls. ○ These activities are done to let students recognise more vocabulary related to actions and nouns (boys and girls), in addition to continue with explicit SEL instruction related to following instructions. _____ ● Focusing attention: ● Quick exercises to improve focusing on specific activities the students are solving. These exercises will be held when the students may be distracted or doing something different from the class activities, and to improve attention span. This strategy is part of the explicit SEL instruction mainly. ● Students follow teacher's instructions related to: ○ Sitting exercises (In the classroom, in the yard). ○ Standing exercises (In the classroom, in the yard). ○ Lying down exercises (In the classroom, in the yard).	30 minutes. 60 minutes. When necessary.	teacher is pronouncing. ● The right pronunciation of the word (vocabulary).	preschoolers-concentration-span/ ● Videos: ● https://www.youtube.com/watch?v=Qr9ge4XGUYs&list=PLaUBMZhrlAJqE9EpgTpEJTUBl4qBzofep&index=2 ● https://www.youtube.com/watch?v=2UcZWXvgMZE&index=4&list=PLaUBMZhrlAJqE9EpgTpEJTUBl4qBzofep

- Pre-service teacher´s reflections about every single class, should be included in the portfolio, according to the advisor ´s instructions.
- If you have inclusive education students, write down the specific learning and teaching strategies, materials, and evaluation you will take into account to apply specially with them.
- Include the bibliography you consulted for your class.
- What´s the relationship between this class and your research project? (Ninth and tenth semesters).

Anexo # 7: Guías de trabajo de self talk y identifying emotions.



Anexo # 8: Dos de los diarios de clases trabajados por las docentes.

UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
DIARIO DE CAMPO No 1

Docente en formación: Natalia Lobatón Aldana **Fecha:** 06 de marzo de 2019
Tiempo de la clase: 2 horas **N° de estudiantes:** 21
Curso: 201 **Área:** Inglés **Tema:** Saludos (Greetings) - Self-talk
Objetivo de la Observación: Los estudiantes recuerdan y practican el tema de los saludos, se establecen los acuerdos de clase y se completa el escudo de self-talk.

¿Cómo se relaciona esta clase con su proyecto de investigación? Permite identificar las falencias que presentan los estudiantes en el tema de los saludos, se incentiva la participación activa y cooperativa para la generación de acuerdos, y se da inicio a la instrucción explícita del SEL.

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	REFLEXIÓN
La clase inicia con la visualización del video del tema *Greetings.* Los niños escuchan la canción y luego de dos repeticiones inician con el canto. Posterior a esta acción, se realiza una actividad interactiva de los saludos que involucra fichas con imágenes. La tarea es clara, sin embargo, los niños no prestan atención a las instrucciones, por lo tanto, no se desarrolla la labor de forma óptima. Una vez terminada la dinámica, los educandos y la docente se disponen a crear los acuerdos de clase en inglés. Resultan seis puntos en total. El primero se enmarca en respetar a los demás, el segundo es tener buenos modales (incluyendo buenas palabras y acciones), el tercero se refiere a la participación activa, el cuarto al	La participación y disposición de los estudiantes fue desconcertante al inicio de la clase (no siguieron instrucciones), por lo tanto, la comprensión del tema de los saludos no se presentó en un 100%. Por esta razón se hace necesario trabajar en la enseñanza de seguimiento de instrucciones y focalización de atención en la siguiente sesión. Sin embargo, más adelante en la creación de los acuerdos, los estudiantes mostraron entusiasmo y alegría por participar de forma activa en el establecimiento de normas de convivencia y enseñanza-aprendizaje. En esta parte se da inicio a la aplicación del método SEL en el área interpersonal, con

desarrollo de las actividades, el siguiente al juego en equipo y se concluye con escuchar a los otros. Al ultimar con la elaboración de esta cartelera, cada niño pasa a firmar la misma con su nombre como muestra de aceptación con el contrato pactado. La sesión culmina con la solución de la primera parte de una guía que abarca el tema de los saludos. En el proceso de revisión en el aula, la docente nota dificultad para la comprensión de la temática. En este momento, un estudiante presenta un inconveniente con una compañera tras haberle lanzado un compás. La practicante retira el elemento escolar, recuerda al niño el pacto creado y se reanuda la clase con normalidad. Se promete completar la guía en la siguiente clase. Del mismo modo, se dará retroalimentación al terminar la temática. En cuanto al caso del estudiante, la docente titular y la practicante se acercan al finalizar la clase para hablar con el alumno. En la segunda sesión (misma temática), la maestra pregunta a los estudiantes las dificultades conceptuales y actitudinales que creen se presentaron en la clase anterior. Posterior a esto, aclara nuevamente las dudas de los estudiantes, y revisa los aprendizajes adquiridos a través de la participación en una corta dinámica con las fichas de los saludos. Posterior a esta intervención, la docente entrega las copias valoradas y explica a los alumnos las anotaciones que se van a encontrar allí. Más adelante, la profesora da a conocer la nueva tarea que deben resolver los estudiantes; ésta consiste en relacionar las imágenes de los saludos con sus respectivos nombres, y copiarlos en la parte inferior. Los niños dan inicio a su labor, hacen algunas preguntas, la docente se acerca a cada uno y las responde. Al finalizar el trabajo, se recolectan las copias y se da inicio al proceso de retroalimentación. Para tal motivo, la	la generación de acuerdos compartidos de clase que establecen el trato entre los miembros del aula, y la motivación a participar activamente en los acuerdos (Lineamientos metodológicos del método SEL). El desarrollo de la guía se hace de forma ordenada, y se evidencian falencias en la adquisición conceptual del tema visto. Debido a esto, se considera importante reforzar la temática con otro tipo de actividades en la siguiente clase (juegos y videos). Finalmente, con el inconveniente del estudiante se hace clara la exigencia de trabajar en el fortalecimiento de las dimensiones intra e interpersonal. La reacción de la docente se enfocó en la construcción de empatía y no recurrencia al castigo, la creación de relaciones de confianza entre el estudiante y la docente, y la motivación a participar en la solución de problemas (Lineamientos metodológicos del método SEL). La docente promueve la auto-reflexión y la admisión del error para reflexionar a partir de éste, así como la revisión de los contenidos (Lineamientos metodológicos del método SEL). Se solicita a los estudiantes estar más atentos en clase y trabajar a un ritmo adecuado (retroalimentación actitudinal). En esta sesión se observa un mayor alcance en la comprensión de la temática trabajada, gracias a la implementación de actividades dinámicas. Las respuestas de los niños a cada pregunta de retroalimentación (estudiantes-docente) fueron variadas: Me sentí bien, me gustó, me sentí feliz. En cuanto a lo que más les gustó, respondieron: Me gustó cantar la canción

maestra hace preguntas vinculadas con la emocionalidad de los niños, tales como: ¿Cómo se sintieron abordando este tema?¿Cómo se sintieron realizando las actividades? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué no les gustó? Luego de la participación de los niños, se comenzó la siguiente actividad. Ésta corresponde al registro del escudo de "auto-charla" o "charla con uno mismo". Para ello, se escribieron en el tablero seis frases que los niños debían copiar en su respectivo escudo. Éstas eran: I can do this (Yo puedo hacer esto), I am smart (Yo soy inteligente), Yes, I can! (Si, yo puedo), Try the best I can (Intentar lo mejor que puedo), I got this (Yo logré esto), I am strong (Yo soy fuerte). Una vez copiaran las frases, cada niño debía dibujar en el reverso de la hoja un elemento que los definiera o identificara. Cuando terminaron, cada uno pasó al tablero a explicar su dibujo. La timidez se evidenció en algunos, sin embargo, no fue motivo para no poder realizar la tarea. Del mismo modo, se cerró el tema con una retroalimentación por parte de los niños y de la docente.	cuando vimos el video, me gustó que todos los compañeros se respetaron y las actividades, me gustó colorear, me gustó hacer las actividades, que seguimos las normas. Se considera la tarea de retroalimentación como el eje en el que confluyen el aprendizaje de inglés y la manifestación del SEL. Es posible reconocer la aplicación de algunos acuerdos en el desarrollo de la clase (respetar a los demás, participación activa, desarrollo de las actividades y escuchar a los otros). Del mismo modo, se evidencia una aprehensión de los saludos trabajados. Por último, para la labor del escudo de "auto-charla" los niños se sintieron cómodos y felices reconociendo sus habilidades (promoción de la auto-reflexión), apreciando que eran fuertes y capaces de lograr lo que se propusieran. Los niños expusieron sus trabajos a los compañeros y algunos se pegaron en una zona del salón. La docente expresó su agradecimiento en la consecución de la clase (retroalimentación docente-alumnos) y les recalcó las seis frases vistas.

UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES E IDIOMAS
DIARIO DE CAMPO No 1

Docente en formación: Dayanne Angélica García Díaz **Fecha:** 27 de marzo de 2019 - 03 de abril de 2019
Tiempo de la clase: 2 horas **N° de estudiantes:** 23
Curso: 202 **Área:** Inglés **Tema:** Saludos (Greetings) - Self-talk
Objetivo de la Observación: Los estudiantes memorizan el nombre de las figuras y las asocian con los objetos del salón.

¿Cómo se relaciona esta clase con su proyecto de investigación? Permite identificar qué tan significativos son los aprendizajes de los estudiantes cuando se enfrentan a procesos de repetición y memorización de vocabulario, sin tener en cuenta el aspecto emocional.	
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	**REFLEXIÓN**
• Explicación de la docente en el tablero durante 30 minutos. Mientras la docente explicaba los estudiantes debían ir tomando apuntes en su cuaderno, de todo aquello que se anotaba en el tablero. • La docente propone a los estudiantes una actividad, en la cual ella les dice una de las formas vistas anteriormente y el estudiante que ella escoja debe mencionar uno de sus útiles escolares o de los implementos que se encuentran dentro del salón, que sea de esa forma. • Se realiza la página 18 del libro Welcome to America, en la cual los estudiantes deben colorear las formas que allí se encuentran, de acuerdo con las instrucciones dadas. La actividad se hace de manera simultánea, ya que la docente lee en voz alta y todos los estudiantes van respondiendo al mismo tiempo. • Los estudiantes escuchan tres veces y deben memorizar una canción en inglés titulada "the shapes song" con la cual se refuerza el vocabulario aprendido a lo largo de estas sesiones. • Se aplica un quiz en el que los estudiantes deben realizar el conteo de una cantidad de formas que aparecen en una hoja. La mayoría de los estudiantes pierden la evaluación.	• Los niños responden de manera positiva a las imágenes que son puestas por la docente en el tablero. La mayoría de ellos entiende de qué figura están hablando gracias a la imagen de la misma. Sin embargo, la no todos relaciona el sonido con la imagen y no pronuncian bien el nombre de las formas. Es claro que se presentan procesos de repetición, en los cuales los estudiantes imitan un modelo, sin mayor conciencia de lo que se está reproduciendo. • La mayoría de los estudiantes escogen objetos rectangulares, ya que fue el nombre que mejor aprendieron. Se remiten a la puerta, al tablero, a las ventanas. Muy pocos se atreven a mencionar objetos con forma de círculo o triángulo. A pesar de que la mayoría de los objetos que conforman el salón son cuadrados, tampoco los mencionan porque no memorizaron su nombre. No hay una interiorización consiente de las palabras, sino una repetición fonética instantánea de aquello que acaban de escuchar. Rectangle es la palabra que repetían con mayor facilidad, tal vez por su similitud con el español. • Les va bien con la realización del ejercicio propuesto por el libro. La docente se da cuenta que aproximadamente siete estudiantes realizan la actividad, teniendo en cuenta lo que realizan sus otros compañeros. Es más sencillo y entendible el tema para ellos cuando

	las instrucciones son cortas y sencillas. En el caso de la realización de esta actividad, la mayoría de los niños, ni siquera leían la instrucción, sino que asociaban según las imágenes. • Los estudiantes cantan mediante la asociación fonética la canción, sin embargo, muy pocos diferencian cuando se pronuncia alguna de las formas. Esto indica que el vocabulario no fue aprendido, ni hay relación entre el concepto y el sonido. • Los estudiantes realizan de manera rápida el quiz. No realizan el conteo de todas las figuras, razón por la cual los resultados son bajos. Algunos utilizan colores para diferenciar las que ya han contado, pero aun así se evidencia falta de concentración en la prueba. En esta evaluación se evidencia que la imagen no les proporciono la información suficiente para la realización de la prueba. Adicionalmente, se demostró que los estudiantes demandan de la guía constante de la docente para la realización de ejercicios, y que cuando no cuentan con ella hay dificultad para realizar trabajo autónomo. • En general la disciplina del curso estuvo bien. Los estudiantes se encuentran sentados durante toda la sesión y trabajan en lo propuesto por la docente. No se presentan problemas de agresiones, bullying o faltas de respeto. Se trabaja en un ambiente respetuoso en el que se evidencia la autoridad del profesor, la cual es impuesta desde la primera clase, cuando se señalan las normas bajo las cuales se regirá la materia.

6. Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Cartilla de socioafectividad. Carta de navegación de los afectos. Rumbo para el buen vivir en familia.* Bogotá: Secretaría de Educación .

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Emociones para la vida: Programa de educación socioemocional. Grado segundo. Guía para el docente.* Obtenido de Educación Bogotá: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Socioemocional%20docente%202o.pdf

Augustowsky, G. (2010). Mirar es una actividad. *12 (entes) Digital para el día de la escuela*, 5-9.

Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ-i:YV).* New York : MHS, Multi-Helath Systems Inc.

British Council Colombia. (25 de Enero de 2016). *El panorama del aprendizaje de inglés en Colombia*. Obtenido de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=SoKpdaJpU6g&feature=youtu.be

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners.* Cambridge University Press.

CASEL. (2019). *CASEL*. Obtenido de https://casel.org/what-is-sel/

Chamarro, A., & Oberst, U. (2004). Obtenido de https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:J63DvT7T-hUJ:scholar.google.com/+modelos+teoricos+en+inteligencia+emocional+y+su+medida&hl=es&as_sdt=0,5

Congreso de la República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). *Ley General de Educación.* Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Council for Cultural Cooperation; Education Committee; Language Policy Division. (Junio de 2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Obtenido de MEN: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf

Durlak, J., & Weissberg, R. (2011). *Promoting Social and Emotional Development is an Essential Part of Students' Education.* Obtenido de Human Development, 1-3: https://www.researchgate.net/profile/Roger_Weissberg/publication/239784381_Promoting_Social_and_Emotional_Development_Is_an_Essential_Part_of_Students%27_Education/links/57f97a1d08ae91deaa616b5a/Promoting-Social-and-Emotional-Development-Is-an-Essential-P

Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación.* Obtenido de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf

Fernández Berrocal, P. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela.* Obtenido de https://rieoei.org/RIE/article/view/2869

García Gómez, A. (2006). La inteligencia intrapersonal en el aula de inglés de primaria: una medicina efectiva contra el fracaso escolar. *Revista de Educación*(29), 59-67. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2200892

Gómez, E. (2018). *Estrategias para fortalecer la inteligencia emocional y mejorar la habilidad oral en inglés como lengua extranjera.* Obtenido de Universidad de la Sabana: https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33327

Gómez, J. (2004). *Las unidades léxicas en español.* Obtenido de Carabela(56), 27-50.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* Obtenido de https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Herrera, L., Buitrago, R., Lorenzo, O., & Badea, M. (26 de Agosto de 2015). *Socio-emotional intelligence in Colombia children of primary education. An analysis in rural and urban settings.* Obtenido de Social and behavioral Sciences, 4-10: ScienceDirect https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815048995

IED Marco Tulio Fernández. (2019). *Manual de Convivencia Colegio Marco Tulio Fernández.* Recuperado el 12 de Febrero de 2019, de ISSUU: https://issuu.com/colegiomarcotuliofernandez/docs/da15cb_950fd379e355482ab2b88667a0d4

Lastra, S. (6 de Octubre de 1999). *Educación con inteligencia emocional*. Obtenido de El Tiempo: https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-863102

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach.* Obtenido de Language Teaching Publications.

Martínez, J. (2016). *The relationship between emotional intelligence and language learning in EFL setting.*

McCarthy, M. J. (1999). *What constitutes a basic vocabulary for spoken communication?* Obtenido de Studies in English Language and Linguistics, 1, pp. 233-249.

Ministerio de Educación Nacional. (Octubre de 2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.* Obtenido de MEN: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *MALLAS DE APRENDIZAJE DE INGLÉS: PARA TRANSICIÓN A 5° DE PRIMARIA.* Recuperado el 19 de Abril de 2019, de Colombia Aprende: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/dbacurriculo/cartillas_mallas_aprendizaje/Mallas%20de%20Aprendizaje.pdf

Music, H. K. (18 de Febrero de 2014). If you are a kid!

Patti, J., & Cepeda, A. (26 de Octubre de 2007). *Citizenship Competences in Colombia: Learning from Policy and Practice.* Obtenido de Conflict Resolution Quaterly, 1, 109-125: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/crq.197

Rivers, W. (1976). *Speaking in many tongues: Essays in foreign languages teaching. .* Rowerly: Newbury House.

SingSing, E. (6 de Julio de 2016). Niños vocabulario, Frutas y Verduras. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=a1NIWCr0R-k

stories, P. !. (7 de Noviembre de 2015). Feelings. Word power. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=a1NIWCr0R-k

The Kiboomers - Kid Music Channel. (25 de Marzo de 2015). Freeze Dance. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=2UcZWXvgMZE&index=4&list=PLaUBMZhrlAJqE9EpgTpEJTUBl4qBzofep

Valencia Chaves, E. (2017). *Infancias Imágenes* . Obtenido de ISSN-e 1657-9089, Vol. 16, Nº. 1, 2017, págs. 118-130: Dialnet: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129686

Viloria, C. d. (2005). *La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, el nuevo reto en la formación de los profesores.* Obtenido de repositorio.uam.es: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4739/31241_2005_10_05.pdf

Yoder, N. (Enero de 2014). *Teaching the whole child. Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks.* Obtenido de gtlcenter: American Institutes for Research https://gtlcenter.org/sites/default/files/TeachingtheWholeChild.pdf

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2009). *What we know about emotional intelligence. How it affects learning, Work, Relationships, and our Mental Health.* Obtenido de New York, NY: Oxford University Press