

# Universidad de Huelva

Departamento de Filología Inglesa



## Estudio sobre las inteligencias Inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de las disposición a comunicarse en el aula

Memoria para optar al grado de doctora  
presentada por:

**Eva Rocío Díaz Pinto**

Fecha de lectura: 25 de mayo de 2006

Bajo la dirección de la doctora:

M<sup>a</sup> Carmen Fonseca Mora

**Huelva, 2009**

**ISBN: 978-84-92679-81-2**

**D.L.: HU 18-2009**

**UNIVERSIDAD DE HUELVA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**



**Universidad  
de Huelva**

**ESTUDIO SOBRE LAS INTELIGENCIAS INTER- E  
INTRAPERSONALES COMO INSTRUMENTOS DE DESARROLLO  
DE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE INGLÉS**

**TESIS DOCTORAL**  
**Eva Rocío Díaz Pinto**

**2006**

**TESIS DOCTORAL**

**Eva Rocío Díaz Pinto**

**Universidad de Huelva**

**ESTUDIO SOBRE LAS INTELIGENCIAS INTER- E  
INTRAPERSONALES COMO INSTRUMENTOS DE DESARROLLO  
DE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE INGLÉS**

**Directora: Dra. Dña. M<sup>a</sup> Carmen Fonseca Mora**

**Universidad de Huelva**

**2006**

A mis alumnos/as del Colegio Ntra. Sra. del Carmen de La Palma del Condado (Huelva) por haber superado todas mis expectativas y haberse siempre mostrado “dispuestos a comunicarse” y a sentir.

A mi familia, especialmente a mis padres y a mi marido por quererme y apoyarme tanto y por su infinita paciencia.

Y muy especialmente, a la Dra. M<sup>a</sup> Carmen Fonseca, por la magnífica supervisión y dirección del presente trabajo. Sin sus consejos, su dedicación, su amistad y su confianza en mí, nada hubiera sido posible. Ella me inculcó la fe en las posibilidades infinitas de mis alumnos/as y dirigió mis pasos hacia una enseñanza del inglés emocional, efectiva y sobre todo real. Desde aquí, mi más sincero agradecimiento y reconocimiento a su gran labor pedagógica e institucional.



<b>Capítulo 0. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 1. LA AFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA .....</b>	<b>15</b>
1.1. Situación actual de la enseñanza del inglés en la educación secundaria obligatoria en España .....	15
1.1.1. La transición de la escuela primaria a la secundaria .....	23
1.2. La emoción y sus componentes .....	29
1.3. La educación emocional .....	31
1.3.1. La educación emocional del alumnado de secundaria .....	35
1.4. Conclusiones .....	50
<b>Capítulo 2. LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL COMO TEORÍA DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA .....</b>	<b>53</b>
2.1. La Teoría Sociocultural y los conceptos de Vygotsky .....	53
2.1.1. La mediación .....	56
2.1.2. La zona de desarrollo próximo y el concepto de <i>scaffolding</i> .....	62
2.1.3. El aprendizaje cognitivo y pensamiento crítico .....	73
2.1.4. El diálogo interior .....	76
2.2. La Teoría Sociocultural y la clase de lengua extranjera .....	78
2.2.1. <i>Instructional conversations</i> , el desarrollo dentro de la ZPD y el papel de la corrección .....	80
2.2.2. El aprendizaje como proceso dialéctico .....	89
2.2.3. La interacción por parejas y el diálogo colaborativo .....	93
2.3. Conclusión .....	105
<b>Capítulo 3. LAS INTELIGENCIAS INTERPERSONAL E INTRAPERSONAL: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL .....</b>	<b>113</b>
3.1. Perspectiva histórica desde la teoría de la inteligencia unitaria .....	113
3.2. Las inteligencias múltiples (Gardner 1983) .....	118
3.3. La inteligencia emocional .....	134
3.2.2. El desarrollo de la inteligencia interpersonal .....	148
3.2.2.1. Las habilidades sociales .....	152
3.2.3. El desarrollo de la inteligencia intrapersonal .....	158
3.2.3.1. La competencia emocional .....	161
<b>Capítulo 4. LA INTERACCIÓN EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA.....</b>	<b>166</b>
4.1. La disposición a comunicarse en el aula .....	167
4.1.1. <i>Willingness to communicate scale</i> .....	176
4.1.2. Elementos que obstaculizan dicha disposición .....	180
4.1.3. Variables afectivas que la favorecen .....	184
4.2. Trabajo en grupos y aprendizaje cooperativo: teoría y práctica pedagógica .....	195
4.2.1. Teoría de la actividad: adquisición o participación .....	196
4.2.2. La variación intergrupal .....	201
4.2.3. Uso pedagógico del trabajo en grupo .....	217
4.2.4. El diseño de actividades en el aprendizaje cooperativo .....	236
4.2.5. Factores afectivos .....	237
4.2.6. Conclusiones .....	243

<b>Capítulo 5. ESTUDIO SOBRE LAS INTELIGENCIAS INTER E INTRAPERSONALES COMO INSTRUMENTOS DE DESARROLLO DE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE INGLÉS .....</b>	<b>246</b>
5.1. Introducción: análisis de la problemática .....	246
5.2. Método de investigación .....	254
5.2.1. Justificación y características del método de investigación .....	254
5.2.2. Planteamiento de hipótesis .....	255
5.2.3. Formación de los grupos .....	257
5.2.4. Variables .....	258
5.2.5. Variables extrañas .....	259
5.2.6. Diseño .....	261
5.3. Muestra de población .....	263
5.3.1. Tipo y número de grupos .....	264
5.3.2. Características generales del centro educativo .....	265
5.4. Instrumentos de recogida de datos .....	266
5.4.1. Escala que mide la disposición a comunicarse del alumnado .....	267
5.4.2. Test de inteligencia emocional .....	267
5.4.3. Cuestionario de interés por la lengua meta .....	269
5.5. Fases de recogida de la información .....	270
5.6. Tratamiento .....	271
5.6.1. Instrucción formal del grupo control .....	272
5.6.2. La instrucción del alumnado y el tratamiento mediante actividades relacionadas con las inteligencias inter. E intrapersonales .....	276
5.6.3. Actividades relacionadas con la inteligencia intrapersonal .....	278
5.6.4. Actividades relacionadas con la inteligencia interpersonal .....	281
5.7. Resultados .....	284
5.7.1. Recogida de datos .....	284
5.7.1.1. Resultados de la escala de disposición a comunicarse .....	285
5.7.1.2. Resultados del test de inteligencia emocional .....	290
5.7.1.3. Resultados del cuestionario de interés por la L2 .....	300
5.7.2. Análisis estadístico .....	303
5.7.2.1. Resultados de la escala de disposición a comunicarse .....	305
5.7.2.1.1. Test de normalidad para cada variable .....	306
5.7.2.1.2. Análisis de la varianza (ANOVA) .....	309
5.7.2.1.3. Comparación de variables .....	312
5.7.2.2. Resultados del test de inteligencia emocional .....	319
5.7.2.2.1. Test de normalidad para cada variable .....	319
5.7.2.2.2. Análisis de la varianza (ANOVA) .....	324
5.7.2.2.3. Comparación de variables .....	326
5.7.2.3. Resultados del cuestionario de interés por la L2 .....	331
5.7.2.3.1. Test de normalidad para cada variable .....	331
5.7.2.3.2. Análisis de la varianza (ANOVA) .....	335
5.7.2.3.3. Comparación de variables .....	336
5.7.3. Cuestionario final de valoración de actividades .....	342
5.8. Discusión de los resultados .....	342

Capítulo 6. CONCLUSIONES .....	350
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	370
<b>APÉNDICE I.</b> Escala que mide la disposición a comunicarse en el aula adaptada y traducida de <i>WILLINGNESS TO COMMUNICATE SCALE</i> (WTC; McCroskey y Richmond, 1985; 1987) .....	445
<b>APÉNDICE II.</b> Test de inteligencia emocional adaptado y traducido del <i>EMOTIONAL INTELLIGENCE APPRAISAL</i> (Bradberry y Greaves 2004) .....	446
<b>APÉNDICE III.</b> Cuestionario de interés por la lengua meta adaptado y traducido del <i>ATTITUDE AND MOTIVATION TEST BATTERY (AMTB)</i> (Gardner 1985) .....	449
<b>APÉNDICE IV.</b> Tipos de actividades que potencian la inteligencia intrapersonal .....	451
<b>APÉNDICE V.</b> Tipos de actividades que potencian la inteligencia interpersonal .....	463
<b>APÉNDICE VI.</b> Cuestionario final de valoración de actividades .....	470
<b>APÉNDICE VII.</b> Ejemplos de comentarios de los alumnos .....	471



## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras en la actual Educación Secundaria Obligatoria no parece estar cumpliendo con sus objetivos mínimos: que el alumnado sea capaz de expresarse y de entender otra lengua que no sea la suya propia. De hecho, en los resultados aparecidos en la Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia (INCE 2004) se pone de manifiesto el desconocimiento del idioma en general y el escaso o nulo desarrollo de las destrezas orales básicas que presenta el alumnado de segundo y cuarto de E.S.O. (muestra del estudio)<sup>1</sup>.

De hecho, debido entre otros a problemas relacionados con la disciplina en el aula, las actividades en las que el alumnado desarrolla las destrezas orales son generalmente sustituidas por ejercicios escritos de vocabulario y gramática, olvidando de este modo las destrezas de *listening* y sobre todo de *speaking*. El alumnado actual de secundaria pasa en líneas generales mucho tiempo haciendo este tipo de actividades antes de que se le ofrezca la oportunidad de expresarse oralmente en el idioma extranjero, y la gran mayoría termina la secundaria sin ni siquiera haber hablado inglés en clase.

---

<sup>1</sup> En este estudio se pretendía conocer y valorar las capacidades básicas alcanzadas por los alumnos de 2º curso (14 años) y 4º curso (16 años) de ESO en los cuatro bloques de contenidos que constituyen el currículo del área de lengua inglesa en esta etapa: usos y formas de la comunicación oral, usos y formas de la comunicación escrita, reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje, y aspectos socioculturales. La aplicación de las pruebas de rendimiento y los cuestionarios del alumnado y del profesorado de inglés se realizó en los meses de mayo y junio de 2001 a una muestra representativa de alumnos a nivel estatal que ha sido ampliada en algunas comunidades autónomas. Se logró una muestra de 4.579 alumnos, 172 profesores y 194 centros en 2º de ESO y de 4.035 alumnos, 179 profesores y 191 centros en 4º de ESO.

El problema según señala Van Lier (1988) es que el aula no es el lugar más idóneo para la exposición del idioma en contextos reales. Los temas, el tipo de actividades y hasta el turno de palabra vienen fijado por la figura docente y en numerosas ocasiones precedido por las normas de comportamiento; así resultaría imposible, asegura, que el profesor/a escuche a un determinado alumno/a hablando la lengua meta realmente sin contestar a preguntas establecidas y encuadradas fuera de una situación real.

Por otra parte, el profesor/a acapara generalmente el 60 % de la comunicación en el aula. De hecho, mientras que el profesor/a emplea ese tiempo en largas explicaciones o en proporcionar instrucciones o correcciones ante una determinada tarea, el alumnado apenas tiene la oportunidad de usar la lengua meta oralmente (Chaudron 1993). Además, la mayoría de los alumnos/as no sienten la motivación necesaria para expresarse en inglés delante de sus compañeros y ante esta situación, el reto que se le plantea al profesorado es qué hacer para motivarlos.

El que una persona decida o no comunicarse verbalmente en un determinado contexto ha sido estudiado en el campo de la psicología (McCroskey y Richmond, 1991) y se trata de una elección propia procesada cognitivamente en la que la personalidad del hablante puede ser un factor determinante, pero no el único. La disposición para comunicarse o *willingness to communicate* nace originariamente haciendo referencia a la adquisición y al aprendizaje de la lengua materna de la mano de McCroskey y Baer (1985) que lo definieron como el deseo de cualquier hablante a expresarse libremente si tiene la oportunidad de hacerlo. McCroskey y Richmond

(1991) señalan que el deseo o la disposición para comunicarse depende de factores tan importantes como la aprensión a la comunicación, la extroversión, la introversión, la percepción de la propia competencia o el nivel de autoestima del hablante entre otros factores. MacIntyre (1994) definió también las distintas variables que influyen directamente en la disposición para comunicarse subrayando principalmente en su modelo una combinación de aprensión comunicativa y la percepción de la propia competencia. Sin embargo, son algunos más los factores a tener en cuenta como la formalidad de la situación, el tema del discurso o el número de interlocutores presentes. Cuando una persona decide comunicarse verbalmente con otras hay que tener en cuenta además, factores como las emociones sentidas por esa persona ese día, quién es el otro interlocutor, cuáles han sido sus comunicaciones previas, qué aspecto físico tienen, qué puede ganar o perder mediante dicha comunicación y el tiempo del que se dispone (McCroskey y Richmond, 1991).

De las múltiples variables enumeradas, McCroskey y Richmond (1991) señalan que la disposición a comunicarse depende en su mayor parte de la competencia comunicativa percibida subjetivamente por el hablante más que de una valoración objetiva. Argumentan que existen muchos hablantes de un segundo idioma que son incompetentes pero que manifiestan una clara disposición a comunicarse porque ellos creen que son válidos. De este modo, hay también muchos buenos hablantes que callan ante el temor de poseer una supuesta escasa competencia lingüística. Esto implica que aunque la competencia comunicativa sea un factor importante en la disposición a comunicarse, es necesario analizar los lazos cognitivos y afectivos que hay entre la competencia real y la percibida (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998). Los estudios de Burgoon (1976), Phillips (1984) y McCroskey y Richmond (1987) señalan

entre las variables que influyen positivamente en la disposición a comunicarse la autoestima y la relación de ésta con la percepción de la propia competencia comunicativa.

En el ámbito escolar, los estudiantes con una elevada disposición a comunicarse poseen determinadas ventajas frente a aquellos que no la tienen. En primer lugar, los profesores suelen tener expectativas más altas para estos alumnos/as aunque algunas veces también se les regañe cuando se comunican a la menor oportunidad. Dichas expectativas reinciden directamente en la autoestima de éstos/as y por tanto repercute positivamente en sus calificaciones, aunque las habilidades intelectuales no se asocian normalmente con las orientaciones comunicativas. Además, aquellos estudiantes con una elevada disposición a comunicarse suelen tener más amigos y suelen estar más satisfechos con su vida estudiantil. Así, con las buenas calificaciones y las buenas relaciones sociales, es mucho más difícil que este tipo de alumno/a abandone sus estudios o que no consiga estudios superiores (McCroskey y Richmond, 1991).

El trabajo que aquí se presenta se basa en la necesidad de incrementar en el alumnado de secundaria su disposición para comunicarse en el aula de inglés, ya que que afirma Fonseca (2002: 16): *“todos somos capaces de aprender si el modelo de aprendizaje es el adecuado”*. La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) en el aula de inglés de secundaria puede atender la existencia de los distintos tipos de aprendizaje que se dan en clase. Como bien afirma Fonseca (2002), la puesta en práctica de esta teoría en el aula de inglés se fundamenta en el entendimiento de que el aprendizaje de una segunda lengua sólo puede impulsarse si el alumnado comprende el mensaje del docente. La comprensión de cualquier mensaje tiene que ver

con su importancia, conexión emocional y su contexto (Jensen 1998). Fonseca (2002) señala que en la clase de inglés, se puede trabajar con unidades temáticas donde no sólo se aprenda la lengua en sí, sino que ésta se convierta en un auténtico vehículo real de comunicación. Subraya además, que no se trata de menospreciar el papel de la gramática en clase, pero reconoce que su única instrucción no es

la forma más eficaz de conseguir que nuestros alumnos quieran pertenecer al aula de inglés. Si en las aulas se sigue haciendo lo mismo que hasta ahora, muy probablemente sigamos obteniendo los mismos resultados: una población que en su mayoría no sabe hacerse entender en otra lengua. (Fonseca 2002: 23)

Greenhawk (1997) realizó un estudio donde puso en práctica la teoría de las inteligencias múltiples con resultados muy satisfactorios en cuanto al aumento de la confianza y los logros de sus estudiantes. Al aplicar esta teoría en la escuela, son muchos los profesores que notan cómo aumenta la autoestima de sus alumnos/as en cuanto éstos/as se dan cuenta de lo que son capaces de conseguir (Wilson 1998). En otro estudio, Shore (2001) inspeccionó la relación entre las inteligencias múltiples usadas en el aula de inglés y la autoeficacia de los estudiantes y concluyó que existe correlación entre la autoeficacia para la lectura y las inteligencias lógico-matemática e interpersonal, correlación entre la autoeficacia para la escritura y las inteligencias interpersonal, intrapersonal, corporal-cinética, y lingüística y correlación entre la autoeficacia para hablar y las inteligencias interpersonal y espacial (Boza 2002).

Christison y Kennedy (1999) establecen cuatro maneras de emplear la teoría de las inteligencias múltiples en la clase de inglés. Primero, como una herramienta para

que el estudiante desarrolle un mayor juicio y apreciación de sus propias fuerzas y predilecciones ante el aprendizaje. Segundo, como una herramienta para que el profesorado comprenda mejor las distintas inteligencias de sus alumnos/as. Tercero, como guía que ofrece más variedad de formas para aprender y por último, también como guía para desarrollar la programación de aula eficazmente de manera que se abarquen todas las necesidades de los estudiantes. Stage, Muller, Kinzie y Simmons (1998) subrayan que las experiencias de aprendizaje social, como los trabajos en grupo, permiten a los alumnos/as observar el aprendizaje exitoso de sus compañeros a la vez que pueden imitarlo o mejorarlo, con lo que se favorece entre otras, la inteligencia emocional. También mencionan los trabajos artísticos, de interpretación, danza o música donde aumenta la motivación de los estudiantes y por tanto su esfuerzo e interés, además de favorecer distintos tipos de inteligencias. De igual modo, el uso de las visualizaciones contribuyen a que el alumno/a conozca su lado emocional y a que cambie sus propias opiniones negativas sobre sus capacidades. En general, establecer oportunidades que permitan a los alumnos/as centrarse en sus fuerzas y preferencias personales, contribuirá a que usen sus inteligencias más desarrolladas y a que sus propias perspectivas de éxito personal aumenten.

La elección de la inteligencia emocional, formada por la interpersonal e intrapersonal, para desarrollar con los sujetos de este estudio su disposición a comunicarse, se justifica por la importancia y la influencia que estos dos tipos de inteligencias tienen sobre el resto. La inteligencia interpersonal se define como la capacidad para distinguir, cambiar y mejorar las relaciones con los demás. La intrapersonal por su parte se relaciona con la capacidad de conocerse mejor a uno mismo, percibiendo, controlando y cambiando nuestras propias emociones. Se ubica

también en los lóbulos frontales y los autistas por ejemplo, carecen de ella (Fonseca 2002). La inteligencia emocional en el aula es absolutamente imprescindible tanto para profesores como para el alumnado:

... la importancia de la inteligencia emocional para los alumnos es evidente ya que es la que les permite, entre otras cosas, prever las consecuencias de sus actos, anticipar y entender las reacciones de los demás, incluidas las de sus profesores, organizar un plan de trabajo que mejore sus puntos débiles y aproveche sus puntos fuertes, y controlar sus reacciones en un momento dado. (Robles 2002:84)

Afirma Gardner (1993b) que tanto profesores como alumnos/as tienen todos los tipos de inteligencia en diferente medida, unas con mayor intensidad que otras. De hecho, todos/as aprendemos y enseñamos de manera distinta. Lo que persigue la teoría de las inteligencias múltiples es que tanto unos/as como otros/as se den cuenta de cómo aprenden y enseñan para así mejorar su actuación. Esta teoría no sólo sirve como mero contenido sino también enseña el medio para transmitir dicho contenido de la forma más eficaz.

De este modo, en este estudio, la hipótesis inicial consiste en saber si desarrollando en el alumnado español estudiante de inglés de primero de la Educación Secundaria Obligatoria las inteligencias inter- e intrapersonales, aumenta o se favorece el deseo y la disposición a comunicarse de dicho alumnado además de mejorar la competencia comunicativa y emocional del mismo.

Para ello, en el capítulo 1º, se explica la situación actual de la enseñanza del

inglés en la educación secundaria obligatoria, analizando en primer lugar, las dificultades y retos a los que se enfrenta la educación secundaria obligatoria en España, y en segundo lugar, lo que supone para el pre-adolescente el paso de la educación primaria a la secundaria. Por último se examinan la competencia emocional, la emoción y sus componentes, las habilidades sociales y la educación emocional del alumnado de secundaria, entendiendo que todos estos conceptos son absolutamente imprescindibles para afrontar los nuevos retos de la actual sistema educativo para adolescentes y preadolescentes. Además, se concede una especial importancia al papel que desempeña la afectividad en el aprendizaje de lenguas, ya que la potenciación de factores emocionales tales como la autoestima, la empatía o la motivación intrínseca facilitan la adquisición de una segunda lengua (Arnold 1999).

En el segundo capítulo, se analiza la perspectiva sociocultural como teoría de adquisición de una lengua relacionada con los conceptos de Vygotsky y la clase de idiomas, ya que dicha teoría y las ideas de Vygotsky sobre psicología y psicolingüística han atraído la atención de numerosos investigadores de la ASL durante los últimos diez años (Ellis 1997, Dunn y Lantolf 1998, Nyikos y Hashimoto 1997, Oxord 1997, Van Lier 1996). Además también se considera el aprendizaje como proceso dialéctico y los factores que influyen en la interacción por parejas y en el diálogo colaborativo.

En el tercer capítulo se desarrolla el término de inteligencia emocional desde su doble vertiente de inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal. Primero y desde una perspectiva histórica, se analizan desde la teoría de la inteligencia unitaria a la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner 1983), definida quizá con una mayor precisión como una filosofía de educación o como una actitud hacia el aprendizaje



(Armstrong 1994) que como un programa de técnicas y estrategias preestablecidas (Stanford 2003). De igual modo, se afirma que la educación emocional no sólo es necesaria en toda la etapa de educación secundaria en general, sino especialmente en el aula de idiomas, donde se necesita para incrementar la disposición a comunicarse en el alumnado que no lo hace, entre otras cuestiones, a causa de una baja autoestima, ansiedad o temor al ridículo.

En el capítulo cuarto se presenta el concepto de la disposición a comunicarse en el aula, definido como el deseo de cualquier persona a comunicarse si tiene la oportunidad de hacerlo (McCroskey y Richmond, 1985, 1987; Richmond y McCroskey, 1989). Depende de factores tan importantes como la aprensión comunicativa, la percepción de la propia competencia o el nivel de autoestima del hablante. También se analiza la escala que mide dicha disposición, los elementos que la obstaculizan y las variables afectivas que la favorecen. Por otro lado, en este capítulo también se estudia el importante papel que tiene el trabajo en grupos y el aprendizaje cooperativo para fomentar el deseo del alumnado a comunicarse en clase, analizando el uso pedagógico del trabajo en grupo, el diseño de actividades en el aprendizaje cooperativo y los factores afectivos que conlleva.

En el capítulo quinto, se presenta el estudio sobre las inteligencias inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de inglés. Para ello, la hipótesis inicial consiste en saber si a través de un programa que potencie el uso de actividades relacionadas con las inteligencias intra e interpersonales, aumenta la disposición a comunicarse en inglés de alumnos españoles

estudiantes de inglés del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, y si de alguna forma mejoraba la inteligencia emocional de éstos.

La falta de investigación sobre la relación que existe entre la competencia emocional del alumnado y su disposición a comunicarse en un idioma extranjero en clase, unido a la evidencia de la falta de prácticas orales reales dentro del aula, ayudaron a formular las siguientes preguntas de investigación que han guiado el presente estudio:

1. ¿Facilita la instrucción de la inteligencia emocional la disposición a comunicarse del alumnado?
2. ¿Tiene el tratamiento en competencia emocional incidencia sobre el interés de los alumnos en la lengua meta?
3. ¿Aumenta la competencia emocional del alumnado tras el tratamiento?

En el estudio se pretendió recoger la máxima información posible en relación con las diferentes cuestiones planteadas. Con ese objetivo, por un lado se utilizaron procedimientos de recogida de datos con un nivel alto de detalle: cuestionarios para obtener información específica y la escala que mide la disposición a comunicarse del alumnado. Por otro lado, se emplearon otros procedimientos con un bajo nivel de detalle en cuanto a la información que recogen: notas de campo, observación directa de la profesora y entrevistas informales recogidas en las fichas de seguimiento de las actividades.

El capítulo quinto también detalla las actividades llevadas a cabo durante el tratamiento así como los resultados iniciales y finales de los grupos experimental y control obtenidos en las distintas pruebas: en la escala que mide la disposición a comunicarse en el aula, en el test de inteligencia emocional, en el cuestionario de interés por el idioma y en el cuestionario final de la valoración de las actividades.

Finalmente, el capítulo sexto concluye y analiza desde una perspectiva general, la posible y futura aplicación de este tratamiento a cursos superiores, sus pros y contras de aplicación en el aula y las futuras líneas de investigación que podrían plantearse.

## **CAPÍTULO 1º**

### **LA AFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

#### **1.1 SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ESPAÑA**

Las leyes educativas están siempre relacionadas con el contexto sociopolítico y económico en que se producen. Después de la guerra civil, en España, la educación ha estado en manos de instituciones privadas, generalmente religiosas y de caridad. El estado llegaba escasamente donde estas instituciones no alcanzaban, y en conjunto, la situación educativa y cultural era muy deficiente, especialmente entre las clases menos favorecidas. A partir de 1953, la industrialización y la mejoría económica provocaron repetidas y parciales reformas educativas que, en referencia a las Enseñanzas Medias, se pusieron en marcha durante los años 53, 56 y 62. El persistente altísimo fracaso escolar unido al proceso de reformas parciales culminó en la Ley General de Educación (L.G.E) en 1970 que elevaba la edad de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años.

La estructura política cambió y se produce la democratización de la sociedad que se plasma en la Constitución de 1978. Se promulga en 1985 la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que consagra la libertad de elección de centro, la democratización de los órganos de dirección y las subvenciones a los centros concertados. Pero las evidentes carencias de la LGE, unidas a las dificultades de su puesta en práctica y a las elevadas tasas de abandono y de fracaso escolar, plantean la

necesidad de otra reforma educativa: una quinta parte de los estudiantes de EGB no obtenían el graduado. Con respecto al bachillerato (BUP), el 13% de los estudiantes de primero, el 17% de los de segundo y el 5% de tercero abandonaban. En la formación profesional (FP) había un fracaso del 45%. Tras un proceso amplio de discusión legislativa, se promulga el 3 de octubre de 1990 la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) que plantea la exigencia de hacer compatible la escolaridad obligatoria con la realidad de la diversidad.

Según señala Carbonell (1990), la comprensividad y la diversidad son los dos principios básicos de esta ley que plantea medidas que afectan a la E.S.O entre las que se pueden citar las siguientes como las más significativas:

1. Enseñanza obligatoria hasta los 16 años.
2. Currículo comprensivo, que impide la segregación precoz que existía entre FP y BUP.
3. Aparición de la tecnología y de la importancia de la educación en valores.
4. Diversidad curricular sin renunciar a un tronco común, e instrumentos para atenderla.
5. Educación compensadora e igualitaria.
6. Nueva metodología, basada en el constructivismo: activa, cooperativa, participativa y cercana a los intereses y expectativas del alumnado.
7. Potenciación de las tutorías.
8. Trabajo en equipo del profesorado, tutores y departamentos.
9. Actualización de los contenidos del currículo.
10. Esfuerzo del profesorado para su propia formación.

## 11. Alumnado de 12 a 18 años reunido en un mismo centro.

Sin embargo, en estos últimos años se agranda el desajuste entre el contexto educativo y el sociocultural: la sociedad cambia a ritmo acelerado y la metodología de la enseñanza permanece inalterable a grandes rasgos. La misión del profesorado se convierte en un auténtico reto consistente en conectar el mundo intelectual con el de los adolescentes de hoy. Los problemas que se plantean, especialmente en los institutos, no son qué o cómo enseñar, sino cómo organizar la convivencia, cómo atender a la diversidad, aspectos que no encuentran soluciones en el marco legal. La reforma educativa, que los cambios sociales había hecho necesaria al reclamar la progresiva invasión de las nuevas tecnologías, la especialización y la alta cualificación a partir de una educación básica generalizada, polivalente y flexible, se va viendo frustrada.

Por otra parte, aumentan las conductas conflictivas de adolescentes y de jóvenes, incremento que también se manifiesta en los propios centros de enseñanza. Muchas familias, ante determinada situación, reclaman de éstos mayor control, mano dura, más disciplina, olvidando a veces preguntarse por las causas y posibles soluciones.

Carbonell (1990) demanda una mejora de las condiciones laborales del profesorado para que el sistema educativo propuesto por la LOGSE se pueda hacer realidad. Lejos de producirse tal mejora, la tarea docente ha incorporado nuevas funciones tales como, por ejemplo, la sobrecarga burocrática por la frecuente demanda de informes que suman complejidad y dureza a esta labor. Paralelamente, se ha producido un proceso de desacreditación social redundando en una falta de estímulo profesional. Por otro lado, la resistencia más patente a la LOGSE proviene del antiguo

profesorado de Bachillerato, debido sobre todo a las características del nuevo alumnado de estos centros. La realidad social ha irrumpido en los institutos y para muchas personas, profesores entre ellas, la raíz de todos los problemas de la enseñanza secundaria está en la comprensividad. Entienden que desde la aplicación de este principio se encuentran la falta de motivación del alumnado que no quiere escolarizarse, la promoción automática y la mayor conflictividad en los centros. De lo que no hay duda es que el alumnado de secundaria es muy distinto al del antiguo BUP: muchos necesitan compensación, han accedido alumnos que antes no alcanzaban este nivel, los que provienen de zonas deprimidas socioeconómicamente y que arrastran los problemas lógicos de falta de interés, etc. Problemas que antes se quedaban en la calle, ahora acceden con el alumnado a las aulas, y con frecuencia, son inflados por los medios de comunicación.

La calidad del sistema educativo está determinada por la del profesorado, y la calidad de éste, como en cualquier otra profesión, depende de su formación. La LOGSE propone un rol distinto al tradicional para el profesorado, que no ha recibido en general, la formación necesaria para ello, ni la inicial, ni la permanente. Su horario y las condiciones de los centros no lo están permitiendo. Especialmente, la atención a la diversidad, pieza clave de la ley, exige una preparación para la que no se ha destinado ni el presupuesto, ni se han creado las condiciones necesarias (Álvarez 1995). El modelo de formación basado en el sistema de sexenios no parece adecuarse suficientemente a las necesidades escolares.

El cambio de rol del profesorado radica fundamentalmente en el paso de ser transmisor de conocimientos de su área a ser *educador*, cambio exigido por el modelo

comprendido (Martín del Buey 1994). Una renovación difícil para quienes han sido formados por y para la Universidad, es decir para la investigación, y no para la docencia. La dimensión ética demandada actualmente por la sociedad hace que prevalezca el servicio social y el compromiso de los docentes con los educandos. De este modo, es necesario no sólo enseñar una determinada materia, sino que sobre todo es preciso que el alumnado aprenda.

El fracaso escolar del alumnado de secundaria se suele cifrar en datos que son interpretables desde diversos puntos de vista y algunas de sus causas son:

- La comprensividad da origen a una gran diversidad del alumnado, lo que hace inadecuada una actuación estándar por parte del profesorado
- El acceso de un mayor número de alumnos a secundaria aumenta también el nivel de expectativas.

Los datos que se ofrezcan carecerán de objetividad siempre que no tengan en cuenta factores como un mayor porcentaje de alumnos que accede a secundaria y el mayor nivel de expectativas al respecto de la sociedad actual (Carbonell 1990).

La opinión del propio alumnado sobre aspectos del sistema educativo hace referencia a los siguientes argumentos: muchos de ellos dicen no entender las explicaciones, estudian, generalmente, por prestigio social o en función de un futuro trabajo, participan escasamente en actividades de orientación profesional y en los órganos de gestión del centro, consideran su deber la asistencia a clase y el estudio y



como derecho el ser evaluados objetivamente, no se sienten educados en valores y no consideran a las asociaciones de estudiantes como cauces de participación. La ratio de alumnos por clase es alta, lo que impide la atención a la diversidad. Los programas de diversificación, que reducen drásticamente esta ratio, tienen un alto grado de éxito. El sistema educativo va perdiendo legitimación para ellos. El principal problema del alumnado de secundaria es su falta de motivación (Woolfolk y McCune 1983).

Coll (1988) añade que la educación básica es un proceso continuo que abarca hasta los dieciséis años. A lo largo de él, se tienen que dar unos aprendizajes teóricos y prácticos orientados por la figura docente y definidos mediante los proyectos curriculares de cada centro. Su efectividad dependerá de tener en cuenta factores como el momento evolutivo del alumnado, la situación del centro y la zona. La LOGSE propone un currículo comprensivo (Carbonell 1990), pero en realidad se imparte todavía un currículo académico. En el siguiente cuadro se establece su comparación:

<b>CURRÍCULO ACADÉMICO</b>	<b>CURRÍCULO COMPRENSIVO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplinas autónomas e independientes.</li> <li>- Propedéutico.</li> <li>- Selectivo.</li> <li>- Poco flexible.</li> <li>- Uso de lecciones magistrales.</li> <li>- Individualismo de los docentes.</li> <li>- No permite la presencia de dos o más profesores en el aula para atender la diversidad.</li> <li>- Pretende que el alumnado se adapte a él.</li> <li>- Prima la información cultural pragmático-descriptiva.</li> <li>- Evaluación unívoca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizajes globalizados e interdisciplinares.</li> <li>- Propedéutico y terminal.</li> <li>- Integrador.</li> <li>- Adaptado a la diversidad.</li> <li>- Enseñanza activa.</li> <li>- Trabajo en equipo de los docentes.</li> <li>- Permite la presencia de dos o más profesores en el aula para atender la diversidad.</li> <li>- Pretende adaptarse al alumnado.</li> <li>- Prima las informaciones culturales, procedimentales y valorativas por igual.</li> <li>- Evaluación recíproca (proceso enseñanza-aprendizaje) y continua.</li> </ul>

En el año 2003 desde el Ministerio de Educación se llevan a cabo una serie de actuaciones que desembocan en una contrarreforma de la LOGSE, llamada Ley de Calidad de la Enseñanza. Se atribuye a la LOGSE el fracaso educativo, cuando ninguna Ley de Educación tiene esa potencialidad real, pues son las condiciones sociales las que

hacen fracasar o tener éxito a una Ley (Tanner 1978). Los defectos de planificación y la falta de recursos generan una mala imagen de la enseñanza pública.

En 2005 se publica el Informe Educativo 2004, elaborado por el Centro de Innovación Educativa (CIE) de la Fundación Hogar del Empleado. Este estudio analiza las diferencias y desigualdades que existen en materia de educación entre las distintas comunidades autónomas de España. Los datos del informe pertenecen fundamentalmente a 2000 y 2001, y las cifras referentes al fracaso escolar son las que más señalan las diferencias. Hay cinco comunidades en las que el porcentaje de alumnos que alcanza los objetivos de la educación obligatoria está por debajo del 70%: Murcia, Extremadura, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha y Baleares. Por el contrario, siete autonomías se colocan por encima del 80%: Navarra, Asturias, Galicia, Cantabria, Aragón, Castilla y León y Madrid. Lo mismo ocurre con la tasa de abandono escolar entre los 14 y los 16 años y con la tasa de población que se gradúa en COU y en Bachillerato. En Andalucía, la tasa de población que alcanza los objetivos de la educación obligatoria es del 77,8%, la tasa del abandono escolar entre los 14 y 16 años es del 13,0% y la tasa que se gradúa en COU/Bachillerato es del 42,9%. Sin embargo, los datos revelan también que hay relación entre lo que las comunidades gastan y los resultados: Andalucía gasta 2.654 euros por alumno, mientras que La Rioja dedica 5.458 euros. Son casi 3.000 euros de diferencia al año: 30.000 euros en los 10 años que dura la educación obligatoria. Estas diferencias en financiación se traducen en más profesores, mejores clases, más ordenadores, etc. (Carbonell 1990).

Por tanto, para la implantación de un sistema en el que prime un currículo comprensivo son necesarios, además de subsanar estas desigualdades en financiación,

muchos más medios para atender a la diversidad: disminución de las ratios e incremento de la plantilla del profesorado, dotación de más medios materiales a los centros, especialmente laboratorios de idiomas, medios informáticos, bibliotecas, mediatecas, etc., reforzamiento de la acción tutorial (Martín del Buey 1994), promoción de una metodología activa y personalizada, autonomía en los centros para organizar tiempos y espacios flexibles y formación del profesorado (Woolfolk y McCune 1983).

Todas estas diferencias se hacen mucho más acuciantes ante el cambio que representa para el alumnado la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria.

### **1.1.1 LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA A LA SECUNDARIA**

La transición de la escuela primaria a la secundaria es un cambio importante. Puede representar un aumento de categoría, pero pasar de una posición elevada en una institución a formar parte del nivel inferior de otra, es decir, de ser un niño mayor a un adolescente pequeño, puede representar a su vez, un descenso de categoría (Hargreaves, Earl y Ryan 1998). Garton (1987) sugiere que este cambio puede traer consigo cierta ansiedad para el preadolescente sobre todo en lo concerniente a las futuras relaciones con los estudiantes mayores, a una mayor exigencia en el trabajo y ante los diferentes tipos de profesorado. Según argumentan Measor y Woods (1984), este proceso puede resultar traumático porque no supone un solo cambio de posición sino tres: cambio físico-cultural o pubertad, cambio informal y relacional establecido por sus iguales y grupo de amigos y por último, un cambio formal dado entre dos tipos de instituciones

con reglamentos, exigencias curriculares y expectativas diferentes por parte de los profesores.

El niño deja atrás el concepto de relación que tenía con un enseñante al que conocía bien y con el que pasaba la mayor parte del horario lectivo para entablar relaciones con varios profesores especialistas de sus asignaturas, a razón de varias horas semanales, teniéndose que acomodar a todos ellos. También el joven adolescente empieza a distinguir entre habilidad y esfuerzo. De hecho, si el éxito académico es el resultado de un gran esfuerzo, esto puede ser percibido como una falta de habilidad, especialmente si entra en juego la comparación con otros compañeros, que comenten que sin mucho esfuerzo consiguen grandes resultados. Se trataría, pues, de sacar los mejores resultados sin dedicar mucho tiempo al estudio (Mellen y Tickle 1980).

El estilo y la metodología empleada por cada profesor puede venir determinada en numerosas ocasiones por la asignatura en sí. Barnes y Shemilt (1974) enumeran dos orientaciones distintas en el estilo de enseñanza según la materia impartida: un enfoque de transmisión, de cariz netamente tradicional, y otro de interpretación centrado en el proceso y cuyo foco de atención sería el alumno.

Por otra parte, Power y Cotterell (1981) señalan que las mayores decepciones estudiantiles durante el primer año de escuela secundaria tienen que ver con los conceptos de *utilidad-pertenencia* (referidos al grupo: clase, compañeros, amigos) y de *claridad-dificultad* en el trabajo. Además afirman que se produce un cambio de actitud ante determinadas asignaturas. En aquellas donde hay continuidad en el currículum, no se percibe apenas cambio. Pero allí donde el currículum y la enseñanza sufren

alteraciones, puede producirse una mejora, si hay no sólo continuidad sino ampliaciones de lo anterior (como podría suceder en inglés), o un deterioro. Algunos autores argumentan que el currículum debería representar una serie ininterrumpida y ordenada en la experiencia educativa de los jóvenes (Gorwood 1986; Derricott y Richards 1980). El aprendizaje puede resultar especialmente efectivo no sólo cuando se relaciona con la vida real sino cuando se asimila a ésta la atención.

Adler (1982) lamenta la continuidad de una sociedad clasista en las escuelas. En algunas se agrupan los alumnos por capacidades y no se afrontan sus necesidades personales y de desarrollo social (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998). A la mayor parte de los alumnos no se les instruye para satisfacer las exigencias del mercado. Como afirman Hargreaves, Earl y Ryan (1998: 54):

Si, [...], el propósito adecuado en la educación de los adolescentes es el de proporcionar una educación amplia y equilibrada a todos los estudiantes y estimular y reconocer una amplia gama de logros, entonces una política uniforme de agrupamiento por capacidades o de selección resultaría inconsistente para tales objetivos.

Colocar a los estudiantes en grupos, según su capacidad, no hace que éstos consigan mayores logros. Al contrario, Esposito (1973) afirma que el agrupamiento del alumnado con capacidades media-baja, incide negativamente en su autoestima. Aquellos situados en grupos con capacidades elevadas se muestran más entusiasmados, y los de grupos con menor nivel, más alienados (Oakes, Gamoran y Page 1992). Los primeros tienen una mayor seguridad en sí mismos, no sólo en cuanto a su competencia académica, sino

también en general (Oakes 1985). Además, los estudiantes de niveles más bajos reciben en general una enseñanza más deficiente por parte de sus profesores (Murphy y Hallinger 1989; Oakes 1992), ya que tradicionalmente no se hace especial hincapié en los objetivos curriculares como conceptos, principios básicos y el interés por la asignatura, a pesar de que estos objetivos son fundamentales para el resto del grupo (Oakes 1992). Generalmente, los estudiantes de niveles más bajos dedican menos tiempo al aprendizaje, se les instruye con habilidades de dificultad inferior, y se benefician de menos materiales de enseñanza (Trimble y Sinclair 1987; Murphy y Hallinger 1989; Oakes 1985). De este modo, no reciben tantas oportunidades de aprender (Oakes 1992). Estas experiencias generan lo que Hargreaves (1982) llama *pérdida de dignidad* que es inflingida en secundaria de manera no intencionada. Los estudiantes de grupos inferiores están menos conectados a sus escuelas que aquellos situados en grupos superiores (Goodlad 1984; Oakes 1985; Murphy y Hallinger 1989). En la mayoría de los casos, los primeros invierten los valores expuestos en el colegio y los hacen suyos para proporcionar posición e identidad a su grupo de nivel bajo (Willis 1977). Estos valores opuestos incluyen pelear, jurar, vestir de cualquier modo y mostrar actitudes antiescolares en general (Hargreaves 1967). Se forman entonces contraculturas, pandillas y subgrupos de estudiantes muy distintos y a menudo enfrentados entre sí. Hargreaves, Earl y Ryan señalan que “en la escuela secundaria no existe una cultura única, sino muchas, y ello socava la capacidad de la escuela para lograr que los estudiantes aprendan y trabajen juntos como en una comunidad” (1998: 57).

En las clases heterogéneas, los profesores trabajan a menudo como si fuesen clasificadas, proporcionando material auxiliar a aquellos alumnos con capacidades

inferiores a la media (Barker-Lunn 1970). Ball (1980) subraya que el éxito académico del alumnado está estrechamente vinculado a la actitud del profesor cuando hace la agrupación más que a la propia agrupación en si. Así, lo más importante no es la desclasificación, sino el modo de enseñarles:

Si los métodos de enseñanza se dejan al criterio del profesor, o incluso de los departamentos, muchos profesores pueden tratar el tema como un “problema” de agrupamiento heterogéneo y resolverlo mediante hojas de trabajo a través de las cuales los estudiantes progresan a su ritmo, según sus propias capacidades. Eso podría solucionar algunos problemas relativos a la gestión del aula, pero también contribuir al aislamiento de los estudiantes, separados de sus profesores y segregados de sus compañeros, mientras trabajan en su pequeño espacio particular, ayudados de sus hojas.

(Hargreaves, Earl y Ryan 1998: 58-59)

Hargreaves (1982) afirma que las escuelas secundarias están inmersas en la cultura del individualismo o *pérdida del territorio corporativo*: la ausencia de una sensación de hogar o de responsabilidad colectiva es descrita como *una experiencia curiosamente fragmentada* para los estudiantes, formada por sonidos de timbres que suenan al final de cada clase para señalar un cambio de guardia. Esta experiencia es especialmente perturbadora para los preadolescentes que tanta atención, seguridad y afiliación al grupo necesitan. La imagen de sí mismos es crucial para su pleno desarrollo en una época en la que se establecen y se ponen a prueba percepciones de uno mismo como individuo digno de consideración (Carter 1984; Seltzer 1982). En dicha autopercepción es esencial la interacción entre profesores y alumnos, así como la presencia de un profesorado más atento y la existencia de cursos más interesantes:



[...] la enseñanza que reciben habitualmente los adolescentes reclama una absorción pasiva, en lugar de una implicación activa, ha situado el intelecto y los elementos cognitivos por encima de las emociones y la atención, subordina la vida real y la pertinencia a la transmisión de los contenidos académicos y del libro de texto, y sacrifica la independencia de los estudiantes en favor del control.

(Hargreaves, Earl y Ryan 1998: 225)

Aquellos profesores que entraron en la enseñanza preocupados por los niños y niñas o en general por un avance social, caen pronto presa de las presiones y rutinas del aula y olvidan sus aspiraciones primeras (Fullan 1993). Tampoco aquellos que se limitan a transmitir su materia participan coherentemente en la educación para adolescentes, porque la atención y el apoyo son esenciales para el futuro éxito de los estudiantes. Los profesores se aíslan de sus alumnos y del público tras una máscara de especialización y de pericia profesional (Hargreaves y Goodson 1996). Esto no significa que el profesorado de secundaria no se preocupe por sus estudiantes, sino que las disposiciones existentes profundamente arraigadas en una orientación académica tradicional, les impide desarrollar o mostrar esa atención y preocupación, ya que el sistema está más interesado en la asignatura que en proporcionar la atención adecuada al alumnado. Se resalta el dominio de la materia, los conocimientos técnicos acerca de cómo enseñarla y la reflexión racional. La mayor parte del profesorado de secundaria atiende a demasiados estudiantes, con muy poca frecuencia y durante muy poco tiempo (Jonson 1990; Sizer 1992). La atención, el compromiso y la implicación emocional siguen siendo los grandes ausentes y el proceso de configurar a la que será la futura generación se encuentra en marcha, al igual que el conjunto de la sociedad. La escuela

implica hoy a más gente y durante más tiempo, y si la gente joven no recibe la calidad de enseñanza y la atención que necesita, el profesor es el primero en saberlo: violencia, falta de respeto o indiferencia, recuerdan diariamente al profesorado cuál es la resistencia impuesta por sus estudiantes a lo que éstos les ofrecen. Las escuelas del futuro guardarán muy poca similitud con las del pasado (Schlechty 1990; Fullan 1993) y el profesorado tendrá que afrontar su tarea de un modo también muy diferente (McLaughlin y Talbert 1993), ampliando la potestad de los estudiantes a través de estrategias de aprendizaje cooperativo y teniendo en cuenta como señala Fullan que “la gente aprende nuevos comportamientos, sobre todo mediante su interacción con los demás, no a través de diseños de formación lineales” (1994: 194). El desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo da lugar a la educación emocional que, a su vez, deriva del concepto de emoción y sus implicaciones.

## **1.2 LA EMOCIÓN Y SUS COMPONENTES**

Una emoción “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra 2003: 12). Dicha respuesta, según Lazarus (1991) se produce como una valoración primera sobre la relevancia del evento: si es o no positivo para nuestros intereses. En una segunda valoración, se considera la oportunidad o la ocasión para afrontar la situación. Bisquerra (2003: 13) añade lo siguiente:

Gran parte de lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente; se realiza de forma automática. Conviene insistir en que la mayoría de emociones se generan inconscientemente. También es útil distinguir entre reacciones emocionales innatas y acciones emocionales voluntarias.

Las acciones emocionales voluntarias son los llamados sentimientos y las respuestas de evitación se localizan a mitad de camino entre ambas (LeDoux 1999). Los estados de ánimo se refieren a estados emocionales mantenidos durante días o más tiempo. Frijda (1994) señala que las emociones revelan qué acontecimientos son realmente importantes para nuestra vida.

Toda emoción tiene tres componentes básicos: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo. El componente neurofisiológico se manifiesta a través de la sudoración, taquicardia, hipertensión, secreciones hormonales, etc. Todas éstas son acciones involuntarias del individuo, pero sin embargo se pueden controlar con unas técnicas adecuadas de relajación. En segundo lugar, el análisis del componente conductual permite conocer lo que el individuo está sintiendo a través de sus gestos, del tono de voz, del lenguaje no verbal, en definitiva. Estos elementos no son fácilmente disimulables, sin embargo “aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales” (Bisquerra 2003: 13).

Por último, la componente cognitiva de la emoción es el llamado sentimiento. Son los miedos, fobias, angustias, etc. “Para distinguir entre la componente

neurofisiológica y la cognitiva, a veces se emplea el término *emoción*, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional) y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva)” (Bisquerra 2003: 13). Se establece un paralelismo entre los tres componentes de la emoción y la ordenación de los objetivos didácticos: “Hechos, conceptos y sistemas conceptuales” como la dimensión cognitiva, los “procedimientos” como el comportamiento y las “actitudes, valores y normas” como la dimensión emocional. Estos objetivos didácticos forman parte de la denominada educación emocional.

### 1.3 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

*El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La Educación encierra un tesoro* (Delors et al. 1996) declara que la educación ha de tener unos nuevos objetivos para hacer frente a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI. Con este motivo, la educación debe estructurarse en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Sin embargo, hasta ahora la intervención educativa se ha centrado en los dos primeros o casi exclusivamente en el primero, obviando y olvidando los dos últimos, ambos relacionados con la educación emocional.

La educación emocional es definida como un

proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona,

con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra 2003: 27)

Según Bisquerra (2003: 7), la educación emocional “es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias”, y su objetivo “es el desarrollo de competencias emocionales: convivencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar” (Bisquerra 2003: 7). La educación emocional quiere dar respuesta a determinadas carencias en la sociedad y a las que la educación formal no sabe dar respuesta. Se justifica principalmente atendiendo a los datos más recientes sobre un amplio sector de jóvenes, “datos sobre los problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, etc.” (Bisquerra 2003: 9). Los comportamientos problemáticos de los jóvenes raramente aparecen de manera aislada. Dryfoos (1997) los denomina paquetes de comportamientos desadaptativos. Hurrelmann (1997) declara que el estrés en la adolescencia está estrechamente vinculado al fracaso escolar, conductas sociales desviadas, violencia, delincuencia, consumo de drogas y baja autoestima. Bisquerra (2003: 10) señala que:

Del 28% de estudiantes de secundaria que se implican en conducta antisocial, el 37% fuman, el 54% consumen alcohol, el 72% informan que son sexualmente activos y el 34% indican estar pasando por estados depresivos o haber considerado el suicidio. Un 30% de los jóvenes entre 14-17 años se implican en comportamientos de multi-riesgo.

Los factores de riesgo se agrupan en cinco categorías: familia, individuo, grupo de iguales, escuela y comunidad. Los factores familiares incluyen elementos como la desorganización familiar, los conflictos, severidad o tensión marital. Los factores referidos al individuo se representan como discapacidades, problemas de desarrollo y dificultades emocionales. El rechazo de los compañeros, la presión de grupo, el descontento ante el fracaso escolar o la proximidad a barrios marginales son otros de los factores de riesgo relacionados con el grupo de iguales, el colegio o la comunidad.

Por su parte, los factores protectores incluyen dos categorías: ambientales y personales (Coie *et al.* 1993, Doll y Lyon 1998, Dryfoos 1997, Durlack 1998, Graczyk *et al.* 2000). Los factores ambientales que favorecen el desarrollo emocional del joven son “compromiso fuerte con al menos un adulto, comportamiento apropiado de los padres, implicación en organizaciones constructivas, actividades sociales y acceso a buenas escuelas” (Bisquerra 2003: 11). Los aspectos personales del joven que garantizan su desarrollo social son las “competencias sociales y emocionales (habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de solución de problemas sociales, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas” (Bisquerra 2003: 11).

Son muchos los investigadores que señalan que la mayoría de los problemas que afectan a la juventud actual tienen características emocionales, y una respuesta a esta problemática puede ser la educación emocional (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence 1994, Graczyk *et al.* 2000, Weissberg, Caplan y Sivo 1989, Weisberg y Greenberg 1998, etc). Scales y Leffert (1999) sugieren que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal, es decir, que se sienten

competentes y alentados, son menos asiduos a implicarse en comportamientos de riesgo, y al mismo tiempo, gozan de buena salud, de un buen rendimiento académico, saben cuidar de sí mismos y superar las dificultades, y todas estas son características de una mayor competencia emocional.

Los objetivos de la educación emocional son entre otros conocer mejor las emociones propias y aprender a regularlas, saber identificar las emociones de lo demás, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, aprender a generar emociones positivas, desarrollar la habilidad para automotivarse, adoptar una actitud optimista ante la vida, aprender a fluir, etc.

Hoy por hoy la estimación del desarrollo de habilidades sociales en los escolares y su posible vínculo con su futuro cometido académico queda olvidado a un segundo plano. Sin embargo, las restricciones en el desarrollo de las relaciones sociales genera distintos riesgos, como abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares. Edel (2003) afirma que dadas las consecuencias a lo largo de la vida, las relaciones sociales deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación, es decir, asociada a la lectura, escritura y aritmética, y de ellas trata el siguiente apartado.

### 1.3.1 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

La educación secundaria ha sido desde siempre objeto de controversia y ha tenido también detractores. Durante la segunda mitad del siglo pasado, parece ser que la educación primaria ha ido creciendo en amplitud y la secundaria ha ido retrocediendo en igual medida (Pérez Juste 1999).

La etapa evolutiva que comprende la educación secundaria obligatoria contribuye en gran medida a la complejidad de este sistema, o, si se prefiere, es la propia etapa evolutiva la que puede explicar la complejidad de las respuestas educativas. Es en la pubertad y en la adolescencia cuando las personas llegan a su madurez física e intelectual y en la que toman importantes decisiones de cara a su futuro personal y profesional, además de configurar su forma de afrontar las relaciones de familia, amistad y procedencia. Los procesos de globalización, los cambios sociales, el avance espectacular del saber, la influencia de las nuevas tecnologías, la incierta problemática familiar, la complejidad de los problemas de nuestra época, con repercusiones sociales, económicas, políticas, éticas y hasta religiosas... parecen requerir respuestas educativas renovadas (Bisquerra 2000).

De hecho, el actual sistema educativo se refiere a los contenidos actitudinales, incluyendo en su ámbito normas, actitudes y valores. Es más, tanto en el actual sistema como en el anterior, la preocupación, al menos teórica, esto es, en los documentos oficiales, por la formación integral está enteramente presente, algo que no debe extrañar cuando las peticiones y exigencias de esta naturaleza han llegado hasta la propia Universidad, como se puso de manifiesto en la última conferencia mundial de la



UNESCO (París, octubre de 1.998) sobre la Educación superior en el siglo XXI. La preocupación por la formación integral es uno de los aspectos fundamentales de reflexión y análisis, y sobre todo hasta que punto dicha formación es competencia de las escuelas y de su profesorado (Álvarez *et al.* 2001).

Otro campo de reflexión, y, en cierta medida, nuevo en el sistema educativo es el de la diversidad. Si antes se había tomado en consideración, al menos en el plano teórico, lo que se puede denominar diversidad personal –diferencias individuales- con respuestas educativas centradas en la individualización de la enseñanza y en la personalización educativa, en épocas más recientes tiene mayor importancia la diversidad social, que demanda la atención, a veces compensatoria, para los niños que viven en contextos cuyas características específicas y carencias evidentes, de notable influencia sobre lo que será su aprovechamiento de los recursos educativos, reclaman la debida atención y tratamiento. Desde Coleman, la conciencia de los condicionamientos que ejercen sobre la acción educativa tanto el ambiente familiar como el contexto social, ha sido una constante de la que se han ido haciendo eco los responsables educativos (Bisquerra 2000).

Pero es la diversidad cultural la que actualmente adquiere una especial importancia y se atisba como un tema de preocupación prioritaria. Tanto en el ámbito político como en el social, la multiculturalidad requiere respuestas que van desde las de carácter legal a las de naturaleza económica y social. Sin embargo, y a la larga, gran parte de lo que ocurra será fruto de las actitudes que se configuren en las personas de la cultura mayoritaria en relación con las de culturas minoritarias. Dejando fuera, por ilícitas e indignas para la dignidad humana, las reacciones racistas y xenófobas, parece clara la dificultad real a corto plazo para la plena integración conforme de las culturas,

lo que viene dando lugar a respuestas más o menos encubiertas de asimilación de las culturas minoritarias por la mayoritaria. A la escuela le corresponde ya, un importante y, tal vez, decisivo papel, aunque conviene dejar constancia de que si ya la diversidad personal descubre problemas técnicos para lograr la debida respuesta pedagógica, la dificultad aumenta cuando la expresión diversidad se enriquece y gana complejidad con las otras manifestaciones (Bisquerra 2000).

En tal sentido, hallar el equilibrio adecuado entre una respuesta educativa común, que favorezca la igualdad y la no discriminación, y una diversificación ajustada a las diferencias en aptitudes, intereses y capacidad de aprendizaje, se convierte en un elemento de discusión difícil de resolver desde perspectivas puramente técnicas. La dificultad aumenta cuando la etapa a caracterizar es a la vez que secundaria, obligatoria: la *obligatoriedad* sugiere la máxima heterogeneidad del alumnado, lo que debe llevar a asumir unos niveles de rendimiento muy diversos que deberían valorarse desde referencias personales antes que criterios (rendimiento satisfactorio o no, en lugar de – o además de- suficiente o no); sin embargo, el carácter de *secundaria* parece reclamar unos niveles de exigencia objetivos (referencia criterial y no meramente personal) establecidos por la sociedad para incorporarse a la misma, para empezar la formación profesional específica o para acceder a los estudios de bachillerato (Montané y Martínez 1994).

Ante estas circunstancias se plantean distintas opciones: educación más o menos comprensiva frente a educación menos o más diversificada, incluyendo la posibilidad no sólo de materias optativas, que son una primera respuesta a la variedad de intereses y hasta de capacidades, sino de itinerarios orientados hacia las diversas modalidades del bachillerato o hacia las heterogéneas titulaciones de la formación profesional específica.

Con todo, una inquietud cada vez más extendida hace referencia a la formación de los escolares de esta etapa para la vida social. El creciente deterioro de la convivencia en los centros educativos y, desde luego, en la vida social y ciudadana, sugiere que en este punto hay mucho que madurar y mucho que modificar. La responsabilidad en este ámbito es compartida no sólo con la familia sino con la propia sociedad (Hopson y Scally 1981).

La capacidad de educar tiene que desarrollarse ajustadamente mediante una prolongada y paulatina actuación y la necesaria exigencia de responsabilidad de las acciones libremente efectuadas. La formación de los jóvenes para que sean capaces de decidir con autonomía se convierte en uno de los ejes fundamentales de la educación de calidad, y está vinculada con la educación moral. Encontrar las respuestas adecuadas a este contexto parece ser otro de los problemas fundamentales de la etapa, si no el primero de todos ellos (Montané y Martínez 1994).

Con relación al profesorado, parece ser que entre la formación académica, obtenida en la Universidad, y la necesaria para afrontar los problemas del alumnado relativos al aprendizaje de las materias relacionadas con la formación recibida por el equipo docente, media una enorme distancia, que, en general, los nuevos profesores se comprometen a sustituir aplicando su propio saber y entender sin la ayuda de una auténtica formación. Pero, desde luego, entre aquella preparación y la necesaria para emprender la formación integral de los alumnos, para atender su diversidad, para asistirles en sus dificultades y problemas sociales y emocionales... hay un abismo que se traduce en conflictos graves y en resultados insatisfactorios, y, lo que es peor, en problemas para los propios profesores, especialmente para los de educación secundaria,

que se ven afectados cada vez más por enfermedades tales como estrés o agotamiento emocional (Montané y Martínez 1994).

Cada vez son más los estudios que confirman que la atención en el aula a los distintos aspectos afectivos del alumnado conlleva un aprendizaje más efectivo; así, la potenciación de factores emocionales tales como la autoestima, la empatía o la motivación facilitan la adquisición de una segunda lengua (Arnold 1999). Horwitz y Young (1991) aseguran que son los factores afectivos los que van a determinar la motivación y las reacciones del alumnado. De hecho, la edad, las aptitudes, los estilos cognitivos, la motivación y la personalidad favorecen o dificultan el aprendizaje (Ellis 1985). En cuanto a la motivación, Dulay y Burt (1975) defienden que el alumno posee un filtro socioafectivo que le permite a través de sus necesidades, actitudes y estados emocionales *abrirse* o *cerrarse* consciente o inconscientemente a la segunda lengua. Así estará más o menos motivado hacia el aprendizaje dependiendo de sus necesidades comunicativas, de su actitud, rechazo o aceptación hacia el nuevo idioma, hacia la cultura en que se desarrolla y hacia el profesor que lo imparte.

El Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria (MEC 1989) en su apartado referente la enseñanza de Lenguas Extranjeras ya estableció una acción pedagógica dirigida fundamentalmente a hacer que el alumno domine la lengua oral y escrita en situaciones cotidianas, que reflexione sobre sus aspectos socio-culturales más destacados y sobre la lengua en sí, y por último que consiga la autonomía en el aprendizaje. El objetivo de la etapa es que los alumnos incrementen la competencia comunicativa que empezaron a desarrollar en primaria. Para ello, se establece que la tarea pedagógica se centrará en las necesidades, intereses y motivaciones de los

alumnos, planificando actividades en las que precisen comunicar algo en la segunda lengua. Dichas actividades han de ser el elemento vertebrador de la enseñanza del segundo idioma en secundaria y han de estructurarse teniendo en cuenta la coordinación de las cuatro destrezas básicas. Además establece que:

Para asegurar un aprendizaje significativo deben cumplirse una serie de condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la disciplina o área que se esté trabajando, como desde el punto de vista de la estructura psicológica del alumno. Una segunda condición se refiere a la necesidad de que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, que esté motivado para conectar lo nuevo que está aprendiendo con lo que él ya sabe, con el fin de modificar las estructuras cognitivas anteriores.

(Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria 1989: 33)

La motivación intrínseca dependerá de las diferentes variables afectivas encontradas en el entorno escolar. Si bien es cierto que los jóvenes tienen altos niveles de energía y a veces poca capacidad de concentración, también es cierto que cada vez les resulta más fácil centrar su atención durante más tiempo en aquellos temas y actividades que les interesan (Epstein 1988) y la atención es un requisito indispensable para el aprendizaje (Van Lier 1988). La motivación es el resultado de una compleja interacción de los individuos con su medio y tiene que ver con términos tan amplios como atención, relevancia, confianza y satisfacción. De hecho, la motivación no es sólo el motor de arranque del aprendizaje, sino además el efecto del mismo.

La atención, tanto en el contenido del currículum formal como en las relaciones humanas a través de las cuales se estudia, es uno de los temas prioritarios a aprender por los alumnos. Esto no significa que los asuntos académicos no sean importantes y que la atención lo sea todo. Pero la realidad es que muchos jóvenes ni siquiera adquieren los niveles académicos básicos si no les interesa lo que aprenden. Inutilizarán la vinculación con su aprendizaje si se sienten aislados, perdidos y desatendidos en el colegio. Y sin las habilidades, responsabilidades y estímulos derivados de la atención y participación con y para los demás, todos los progresos intelectuales que se intenten no conseguirán convertirlos ni en personas mejores ni en ciudadanos más éticos. Lo que más interesa en definitiva es la atención que el alumno recoge en clase y las relaciones cotidianas que tiene con sus compañeros y profesores. De hecho, se ha demostrado que la intensa interacción entre docentes y estudiantes mejora la motivación de estos últimos (Cheng y Ziegler 1986).

Según Schumann (1997) el alumno recibe y evalúa todo objeto de aprendizaje. Primero recibe la información a través de su *sistema sensorial* y después en su *sistema evaluativo* recoge impresiones, clasifica, ordena y discrimina la información antes de la cognición. Es en este segundo proceso donde se encuentran las verdaderas pautas para la consecución del aprendizaje. En el caso de la lengua inglesa, los conocimientos previos que el alumno tenga de la cultura anglosajona van a condicionar de entrada el entusiasmo hacia la asignatura. Si lo recogido por el *sistema sensorial* (profesor e idioma específico) no responde a sus expectativas, éste evaluará negativamente la clase y su entorno y aparecerán entonces la desmotivación y la inhibición. Un clima de aceptación en clase ayudaría a disminuir la ansiedad. Horwitz y Young afirman que “[...] students learn better in a supportive, nonthreatening environment” (1991: 23).

Otras veces, el profesor, según señala Littlewood (1996), podría optar libremente por replantearse algunos de sus roles tradicionales y evitar por ejemplo, la corrección de errores. De ese modo, y desde un enfoque comunicativo, en las llamadas actividades *cuasi-comunicativas*, el desarrollo de capacidades se produce a través de los *procesos internos del estudiante*. Dichas actividades se completan con elementos puramente estructurales, como son la repetición de paradigmas verbales con elementos comunicativos. En este tipo de ejercicios, se pretende dotar al estudiante de un control fluido de las formas lingüísticas a la vez que centra su atención en el significado de lo que dice u oye. El profesor tiene que preparar muy bien la presentación de la actividad así como la respuesta que proporciona tras la actuación de los alumnos. La lengua extranjera aparece sólo con fines comunicativos, y el profesor dejaría de ser instructor para ser *facilitador del aprendizaje*:

[...] el profesor ha de estar preparado para subordinar su propio comportamiento a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, lo que implica reconocer que el aprendizaje no sólo se da como resultado directo de su propia enseñanza. Hay algunos aspectos del aprendizaje que se desarrollan de un modo más eficaz si, una vez el profesor ha iniciado una actividad, se abstiene de participar en ella y deja el campo libre a los procesos espontáneos de aprendizaje de sus estudiantes.

(Littlewood 1996: 88)

El papel tradicional del profesor será entonces subordinado al de coordinador de actividades, director de aula, instructor de nuevos conceptos lingüísticos, asesor, consejero y comunicador. De este modo, estructurará la clase de tal modo que

proporcione al alumnado la motivación necesaria para comunicarse en la lengua extranjera y someterá su actuación a la necesidad de aprendizaje de sus estudiantes, llegando algunas veces a alejarse completamente de una actividad cuando empieza a realizarse puesto que los procesos de desarrollo se producen dentro de ellos mismos. Un dato decisivo para ayudarlos es partir de su estado psicológico. Todo alumno es consciente de su falta de conocimientos con respecto a su profesor, espera hablar sólo ante determinados estímulos y sabe que cualquier cosa que diga será analizada hasta encontrar un fallo si lo hubiera. Se encuentran de ese modo, en una situación de inferioridad y con muy pocos deseos de comunicarse.

La crítica feroz y las situaciones ridiculizantes por parte de algún profesor aumentarían el nivel de ansiedad y por tanto la inhibición (Arnold 1999). Otras veces, el uso de un vocabulario cargado emocionalmente provoca una intimidación indirecta en el alumno (Stevick 1990). La ansiedad, mezcla de miedo, nerviosismo, duda, frustración y aprensión (Arnold 1999) se bipolariza: el alumno no se cree capaz de hacer algo (ansiedad individual) y teme el ridículo o el rechazo de sus compañeros y profesores (ansiedad ante el colectivo). Pero, por otro lado, si lo recogido por el *sistema sensorial* (Schumann 1997) recibe una evaluación positiva, la motivación se convierte en motor del aprendizaje. La verdadera motivación, aquella que permite el aprendizaje a largo plazo, la motivación intrínseca, puede ser potenciada en clase (Brown 1994) ayudando a los alumnos a establecer estrategias de aprendizaje, a fijarse metas alcanzables, centrando la atención en temas que les interesen, pidiendo cooperación ante la puesta en marcha de nuevas actividades, fomentando la autoevaluación o insertando comentarios de ánimo en los exámenes. Chastain (1976) sugiere que son los factores intrínsecos y extrínsecos los que inciden de manera directa en el alumno. Schwartz



(1972) categoriza los primeros como el logro, la ansiedad, el autoconcepto y las aspiraciones personales, y los segundos como la influencia sociocultural y los reforzadores sociales.

Carretero (1993) postula que las teorías actuales sobre motivación señalan tres tipos de necesidades fundamentales: poder, afiliación y logro. Poder es la necesidad de controlar el comportamiento de los demás, afiliación es sentirnos miembros de algún grupo y logro es conseguir bienes materiales o de otro tipo. En la enseñanza, la más importante es la motivación del logro y con respecto a ésta, el comportamiento de una persona ante el aprendizaje va a depender de la intensidad de la motivación al respecto, de la recompensa que espera obtener y de su expectativa en conseguir lo que se propone:

[...] Dicho de otra manera, el alumno persigue una determinada meta al realizar su conducta.

[...] Se suele distinguir entre metas relacionadas con la tarea o con el “yo”, que tienen una motivación intrínseca, metas relacionadas con la valoración social o la consecución de recompensas, que tienen una motivación extrínseca. (Carretero 1993: 77-78)

El primer tipo de metas es considerado de competencia (*MC*), y el segundo de ejecución (*ME*). Carretero afirma que el rendimiento escolar es mejor y más duradero cuando los alumnos establecen *MC* y que por tanto, serán más efectivas las medidas educativas que estimulen la motivación intrínseca frente a la extrínseca:

[...] Antes de la tarea conviene proporcionar información como que la capacidad para el

aprendizaje se puede modificar mediante el propio esfuerzo, así como presentar las situaciones de logro en las que apenas existan componentes evaluativos. Por supuesto, también es conveniente aumentar el sentimiento de autonomía personal. Durante la tarea resulta útil enseñar a los sujetos a autodirigirse y a establecer metas intermedias. Por último, después de la tarea resulta deseable centrar la evaluación sobre el proceso de ejecución, así como sobre el grado de aprendizaje obtenido con ella.

(Carretero 1993: 79)

Esa ansiada motivación aparece casi instintivamente en aquellos alumnos movidos no sólo por una meta social o económica, sino en los que tienen muchas ganas de aprender y de conocer. Su motivación responde a exigencias personales que les obliga a un mejor perfeccionamiento individual a través del estudio. Pero ante el resto de la clase que no tiene metas personales tan elevadas, su motivación es posible haciendo la asignatura agradable a través de la autoestima y de la empatía para finalmente conseguir la autonomía en el aprendizaje. Tierno y Escaja (1998) definen la autoestima como la imagen o el concepto que una persona tiene de sí misma y afirman que el niño construye dicha imagen a partir de las palabras, el trato y los gestos que recibe de las personas queridas, sus padres, familiares, maestros y amigos. Además señalan que la autoestima se asienta sobre dos firmes convicciones. Por un lado, en la certeza y la seguridad de ser estimado incondicionalmente, y por otro, en saberse útil y capaz, en el sentimiento de la propia competencia. Ante un niño con la autoestima perdida y con una baja confianza en sí mismo, Tierno y Escaja (1998) sugieren algunas actitudes claves en la conducta del educador. Primero, ser amable con ellos, es decir que haya coherencia entre las palabras y los gestos. Segundo, no emitir juicios de valor sobre su persona mientras se

les corrige. Tercero, reforzar la conducta positiva con el elogio, y por último, reconocer su buen comportamiento.

La autoestima es el reflejo que observamos en los demás en referencia a nosotros mismos (de Andrés 1993). Si se observa una imagen favorable, nos sentiremos queridos, valorados y actuaremos en consecuencia. De lo contrario, comentarios del tipo *no sirves para nada o no haces nada bien* se convierten en la profecía autocumplidora. El concepto que uno tiene de sí mismo no es heredado sino que se desarrolla a través de las primeras experiencias. Dicho autoconcepto no cambia fácilmente, aunque sí puede modificarse. La influencia de los profesores es fundamental para ello. Una actividad humanística que potencie la autoestima transformará el aula en un lugar de confianza, respeto, responsabilidad y aceptación común. Valorará además lo positivo de cada alumno fomentando la participación de todos. La autoestima ayuda a reducir la ansiedad individual y la empatía reduce la ansiedad a nivel colectivo. Horwitz y Young (1991) distinguen entre la ansiedad comunicativa y la situacional. La primera se define como el miedo a comunicarse oralmente y se detecta a través del comportamiento del alumno, nerviosismo o estrés, apreciables a simple vista, o por medio de otros registros difícilmente apercibidos como son el cambio de la presión sanguínea o el ritmo cardíaco. La ansiedad situacional aparece ante determinados conflictos como son las evaluaciones y las situaciones novedosas o comprometidas. También subrayan que cierto tipo de ansiedad es beneficiosa e incluso necesaria a la hora de enfrentarse a cualquier actividad:

Facilitating anxiety motivates the learner to “fight” the new learning task; it gears the learner emotionally for approach behaviour. Debilitating anxiety, in contrast, motivates

the learner to “flee” the new learning task; it stimulates the individual emotionally to adopt avoidance behaviour. (Horwitz y Young 1991: 22)

La empatía llevada a cabo a través de actividades en grupo, nos pone en la posición del otro haciéndonos ver que nuestra postura no es la única posible, y lo que es más, que no es la mejor (Arnold 1999). Las actividades que potencien la empatía tendrán en cuenta los roles de grupo, el trabajo en equipo y el deseo de cooperación y de tolerancia. Ese deseo no sólo se satisface con la puesta en marcha del trabajo en pequeños grupos, sino que además evaluará el resultado de dicho trabajo (Crandall 1990). En el proceso, todos y cada uno de los miembros del grupo tendrán que realizar una misión exclusiva, ya que el éxito o fracaso del resultado depende del interés y esfuerzo de todos (Crandall 1990). Cada miembro aprenderá a confiar en los demás, a resolver diferencias y dificultades por el bien común y a ayudar a aquellos que lo necesiten. Cuando el alumno se siente bien en su grupo, rinde más y mejor, tiene más claridad mental, desarrolla la creatividad, se siente más motivado, los conflictos son más fáciles de resolver y sobre todo mejora la comunicación. Este tipo de ejercicio fomenta la autoestima y la confianza en uno mismo ya que el grupo depende de la colaboración individual. Además, potencia la interacción incluso en aquellos alumnos que temen hablar en público, reduce la ansiedad, la inhibición y aumenta por tanto la motivación, el interés y la atención en clase (Arnold 1999). Stevick (1990) señala que algunos métodos humanísticos ponen especial interés en crear un clima cálido en las relaciones sociales:

Some of the exercises employed by those methods encourage students to verbalize -to “share” with one another - their thoughts and feelings on a number of topics. At times,

these topics are fairly personal, but proponents argue that their very immediacy and urgency allow the class to go beyond a mere quest for linguistic proficiency and to develop pride, self-confidence, and a sense of community. (Stevick 1990: 60)

La afiliación al grupo es una de las preocupaciones centrales en la preadolescencia: su afán por pertenecer y ser aceptado por los compañeros de la misma edad y también por los del sexo opuesto (Palomares y Ball 1980; Shultz 1981; Thornburg 1982). Los estudiantes necesitan ayuda para construir su autoestima y para intensificar su sentido de pertenencia a un grupo reconocido (Shult 1981; Babcock *et al.* 1972; Kearns 1990). La fidelidad al grupo de amigos y la importancia de un concepto de sí mismos positivo son argumentos fundamentales en el desarrollo social de los adolescentes (Calabrese 1987; Ianni 1989; Kenney 1987; Manning y Allen 1987; Thornburg 1982). Al acogerle, el grupo de iguales da una identidad al adolescente, ensancha sus sentimientos de autoestima y lo previene de la soledad (Palomares y Ball 1980). Su capacidad para entablar conexiones sociales con los compañeros influye decisivamente en el sentimiento de autoestima del estudiante y en el desarrollo de sus habilidades sociales. Por tanto, se ha de reconocer que el grupo de compañeros es tremendamente influyente entre los preadolescentes y que puede ser a la vez, una gran distracción y/o un poderoso aliado en el proceso educativo (Hargreaves, Earl y Ryan 1998). Los adolescentes atribuyen un gran valor a la relación con sus compañeros, y acuden a ellos en busca de ayuda (Palomares y Ball 1980; Cheng y Ziegler 1986; Manning 1992).

Una vez que se ha involucrado al alumno en el aprendizaje, y que se siente responsable real del ejercicio mediante el fomento de la autoestima y el desarrollo de la

empatía, éste hace suyo lo aprendido, y aparecen pues, el razonamiento abstracto (Schumann 1997) y la memoria a largo plazo (Stevick 1996). La consecuencia real es que el alumno es capaz de tomar el control de su proceso de aprendizaje según sus necesidades consiguiendo así su propia autonomía: qué, cuándo y cómo estudiar, junto a la autoevaluación del trabajo realizado (Arnold 1999). Pero dicha autonomía es gradual y nunca debe interferir en la misión del profesor-mediador. Para conseguir alumnos verdaderamente autónomos el profesor ha de ser un optimista convencido del potencial humano y académico de sus alumnos. Todo alumno se ve reflejado en la imagen que su profesor tiene de él (Arnold 1999).

## 1.4 CONCLUSIONES

Muchos preadolescentes en la actualidad viven en familias desestructuradas, pertenecen a culturas diversas y avanzan muy rápidamente en el mundo audiovisual. Sin embargo, esas vidas casi posmodernas se ven atrapadas durante la jornada escolar en instituciones con horarios burocráticos, conocimientos compartimentados y con una deficiente atención hacia los jóvenes (Hargreaves Earl y Ryan 1998). Sergiovanni (1994) alega que el papel de las escuelas ha de ser mucho más vital en la creación de la comunidad procurando la debida atención, propiciando relaciones, creando un propósito común y fomentando un vínculo de unión entre la gente que vaya más allá de ella misma.

Las necesidades personales, afectivas, sociales y de desarrollo de los preadolescentes son cruciales para su bienestar actual, para aumentar sus posibilidades de éxito académico, para su futura satisfacción personal y para garantizar la construcción de su propia responsabilidad. Sin embargo, en numerosas ocasiones, se muestra una actitud explícitamente hostil a estas necesidades, rechazando todo lo que no se encuadre en los márgenes disciplinarios, lo que no sea estrictamente académico y lo que no se centre exclusivamente en la tarea inmediata del aprendizaje (Hargreaves, Earl y Ryan 1998). El trabajo de carácter emocional rara vez es reconocido como primordial para indicar la profesionalidad del docente. Sin embargo, no es sólo un requisito importante para el aprendizaje, sino una forma esencial para el mismo. Así lo señala Noddings (1992):

Si la escuela tuviera un objetivo principal, éste debería ser el de promover el desarrollo de los estudiantes como personas sanas, competentes y con un sentido de la moralidad [...] El desarrollo intelectual es importante, pero no puede ser la prioridad fundamental en las escuelas. (Noddings 1992: 10)

Mortimore *et al.* (1988) identifican el clima escolar positivo como uno de los factores claves asociados al éxito en los resultados colegiales. Ese clima positivo sería sinónimo de agradable con un alto índice de alabanza y de recompensa, cuando sea merecida, en clase. El control del aula concurriría firme pero equitativo y sus características básicas incluirían el disfrute, la felicidad y la atención. Además afirman que se obtienen resultados más positivos donde los profesores muestran su propio disfrute en la enseñanza de sus clases, valoran la diversión, comunican su entusiasmo a los alumnos y se preocupan por ellos como individuos y no sólo como educandos. Finalmente, afirman que quienes dedican más tiempo a la charla no académica y mantienen pequeñas conversaciones con sus alumnos, aumentan el progreso y el desarrollo de éstos.

Littlewood (1996) subraya que en toda actividad comunicativa surgen relaciones de colaboración entre los estudiantes y entre ellos mismos y el profesor, y que éstos tienen la oportunidad de expresar su propia individualidad en el aula, integrando la lengua extranjera en su propia personalidad y sintiéndose emocionalmente más seguros con ella. Además, la clase suele estructurarse por grupos o en parejas lo que ayuda a romper tensiones y evita la corrección automática y constante del profesor que se mantiene a una cierta distancia del grupo actuando sólo como coordinador y consejero. En el siguiente capítulo se analiza dicha interacción por parejas, entendiendo la



importancia de la corrección en la misma, y el diálogo colaborativo en la clase de idiomas desde el marco de la teoría sociocultural.

## CAPÍTULO 2º

### LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL COMO TEORÍA DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA

#### 2.1 LA TEORÍA SOCIOCULTURAL Y LOS CONCEPTOS DE VYGOTSKY

La teoría sociocultural y las ideas de Vygotsky sobre psicología y psicolingüística han atraído la atención de numerosos investigadores de la ASL durante los últimos diez años (Ellis 1997, Dunn y Lantolf 1998, Nyikos y Hashimoto 1997, Oxord 1997, Van Lier 1996). De hecho, en 1994, en *Modern Language Journal* (78/4), apareció un debate sobre esos conceptos al que siguió la publicación de dos volúmenes de artículos relacionados, uno editado por Lantolf y Appel (1994 a) y el segundo, por Lantolf (2000 a). Algunos investigadores tomaron posturas que aproximaban la ASL a la teoría sociocultural, mientras que otros tenían ideas más tradicionalistas, como se expuso en el capítulo anterior. Kramersch señala que la investigación sobre ASL “traditionally psycholinguistic in nature, has recently begun to include voices from sociocultural and sociolinguistic theory” (2000 a: 317).

La teoría sociocultural sugiere una aproximación distinta, de lo expuesto hasta ahora, al desarrollo de la lengua meta, y ha dado como resultado una gran cantidad de investigaciones en los últimos años. Esta aproximación se corresponde con lo que Vygotsky denominó método genético. Las investigaciones genéticas, entendidas en este sentido, implican el estudio del desarrollo del comportamiento humano y de sus

procesos mentales cuando surgen y progresan, rechazando la manipulación de factores para predecir distintos patrones<sup>2</sup>. Esta investigación se centra en el proceso y el resultado de una interacción, bien sea dentro de un aula o en cualquier otro contexto espontáneo. Esto contrasta con lo expuesto en el capítulo anterior. Thorne (2000) comenta al respecto:

In contrast to a methodology stressing strict isolation of variables and phenomena, the foundation of sociocultural theory approaches is that context, language (learning and use), and subjectivity are analytically separable, but must be understood holistically and interdependently to make sense of “situated activity”. (Thorne 2000: 236)

Teóricamente, la teoría sociocultural deriva principalmente de los estudios llevados a cabo por el psicolinguista ruso, Lev S. Vygotsky y otros autores de la misma filosofía (e.g., Leont'ev 1978, 1981; Wertsch 1985, 1991, 1993, 1998; Bruner 1975, 1983, 1986). Basando sus ideas en la tradición filosófica establecida por Hegel, Engels y Marx, Vygotsky enfatiza la importancia de la interacción social en la creación de una atmósfera apropiada para el aprendizaje. Aunque los estudios de Vygotsky se llevaran a cabo principalmente entre los años 1925 y su muerte en 1934, sus ideas no fueron ampliamente reconocidas hasta la traducción al inglés en 1962 de *Thought and Language* (Mitchell y Miles 1998). De hecho, todavía existen muchos trabajos que no se han traducido, y las teorías de Vygotsky se han desarrollado gracias a la gran cantidad de interpretaciones que han recibido desde distintos ámbitos. El interés interdisciplinar por Vygotsky no sorprende dada la naturaleza de sus trabajos originales:

---

<sup>2</sup> Vygotsky apreciaba el papel de las investigaciones científicas y señalaba que “the genetic research paradigm represents a vital complement to orthodox research methods” (Lantolf y Appel 1994b: 26).

Vygotsky's enterprise was to unify semiotics, neurolinguistics, psychology, and psycholinguistics into a stable theoretical framework that had as its goal the scientific exploration and explanation of the development and function of the human mind.

(Lantolf y Appel 1994: 2)

Los estudios de Vygotsky se centran fundamentalmente en el desarrollo cognitivo de los niños y en el rol de la lengua materna en dicho desarrollo. El pensamiento y el lenguaje se ven como dos operaciones interrelacionadas pero distintas desde la perspectiva cognitiva y cuyo desarrollo únicamente sucede dentro de la mente humana. Los procesos psicológicos humanos difieren del animal en que son culturalmente mediados, se desarrollan en un contexto histórico y emergen de una actividad humana práctica (Cole 1993). Dentro del marco vygotskiano del desarrollo, "Thought and language develop in an intertwining pattern, each reinforcing and changing the other as the development proceeds" (Schinke-Llano 1993: 122). A pesar de que el enfoque inicial era para la L1, últimamente se han aplicado estas teorías en el aprendizaje de la lengua meta. Esto no sólo implica el estudio de cómo se aprende un idioma, sino también el análisis de lo que se aprende a través de él.

La teoría sociocultural sitúa los micro-procesos del aprendizaje de una lengua dentro de un contexto sociocultural más amplio. Esto enfatiza el aspecto social del aprendizaje y del lenguaje y percibe las conductas individuales como actividades que ocurren a través de la interacción con otros, en situaciones específicas y bajo condiciones determinadas sociohistóricamente. Luria (1982) señala que la principal diferencia entre la psicología sociocultural y la tradicional es que la primera no busca los orígenes de la conciencia humana en el alma o en mecanismos independientes de la

mente, sino que la ve como un fenómeno encuadrado en las verdaderas relaciones entre los seres humanos y su realidad. En otras palabras, la psicología sociocultural se centra en la historia social que está íntimamente relacionada con el desarrollo del trabajo y del lenguaje. Sitúa, por tanto, a la persona dentro de lo social y es esencialmente dialéctica ya que considera que los individuos y el lenguaje no sólo están condicionados por el contexto en el que actúan, sino que también contribuyen activamente a la creación y recreación de la realidad:

The entailments of a sociocultural theory approach foreground sociality to individuality, language as socially constructed rather than internally intrinsic, language as both referential and constructive of social reality, and notions of distributed and assisted activity in contrast to individual accomplishment. (Thorne 2000: 225)

El entendimiento de esta teoría debe comenzar con el análisis de dos conceptos que son centrales en la teoría vygotskiana: la mediación y la zona de desarrollo próximo (ZDP). Aunque la primera constituye un elemento central en la teoría sociocultural, la segunda ha recibido más atención desde las investigaciones sobre educación. Sin embargo, ambas son fundamentales en la perspectiva del aprendizaje de una lengua expuesto aquí, tal y como lo son otros conceptos (el aprendizaje cognitivo, el pensamiento crítico, la teoría de la actividad y el diálogo interior) explicados más adelante en este capítulo.

### **2.1.1 LA MEDIACIÓN**

Vygotsky aseguraba que para adaptarse y controlar el ambiente natural, los seres

humanos crean herramientas tanto físicas como simbólicas. Estas herramientas se implantan en contextos sociohistóricos específicos, pero se transmiten de generación en generación a través de un proceso de *apropiación* y redescubrimiento, permitiendo a los humanos establecer una relación con el mundo y con sus semejantes. Zinchenko se refiere a este proceso de apropiación como “the bridge between external and internal activity” (1985: 64), ya que une al individuo con la realidad objetiva. Sin embargo, el individuo no reproduce simplemente las herramientas de otra persona sino que las transforma. El desarrollo histórico es un proceso dialéctico en el que el individuo afecta la realidad al mismo tiempo que ésta le afecta a él. Además, su desarrollo psicológico es:

The outcome of the same dialectical process, not as something introduced from without or from within ... two qualitatively different lines of development, differing in origin, can be distinguished: the elementary processes, which are of biological origin, on the one hand, and the higher psychological functions, of sociocultural origin, on the other. *The history of child behaviour is born from an interweaving of these two lines.*

(Vygotsky 1978: 46)

Este desarrollo se media a través de distintas herramientas. Las físicas, tales como un martillo o un ordenador, permite a los seres humanos cambiar y adaptarse al mundo físico. Las herramientas simbólicas por su parte, les permite organizarse a través de los procesos del pensamiento, permitiéndole obtener control de sí mismo y de sus acciones físicas y cognitivas. En otras palabras, estas herramientas permiten al ser humano alcanzar el nivel de *self-regulation*, que contrasta con el de *other-regulation* (en el que el individuo es controlado por aquellos con los que interactúa) y *object-*

*regulation* (en el que es controlado por su material más inmediato). La primera de ellas, *self-regulation*, implica que:

A linguistically constituted process of “internalization” and “decontextualization” through which the locus of control shifts from the external context (both physical environment and social relations) to the internal mind. Thus a cognitively developed individual is one who has become independent of the external context in his or her mental functioning. (Ahmed 1994: 158-9)

Las herramientas simbólicas incluyen los sistemas aritméticos, las técnicas nemotécnicas, la música, el teatro o las obras de arte entre otros. Sin embargo, la más importante de todas es el lenguaje (Wertsch 1993), que es “the most sophisticated mediational mechanism in human sociocultural history” (Ahmed 1994: 158). El habla es una entidad inseparable de las acciones humanas y “human mental activity is rooted in the discursive practices of the community” (De Guerrero y Villamil 2000: 52). A través del lenguaje, se comprenden el razonamiento humano y los procesos cognitivos:

Linguistic activity is not simply the means through which mental activity is reflected, but it is the means through which higher mental functions derive their sociocultural origins and through which a specifically human mind is organized and functions.

(Lantolf y Appel 1994 b: 26-7)

Según Vygotsky, todas las herramientas se usan para crear un vínculo indirecto entre los seres humanos y el mundo. Sin embargo, se necesitaría hacer una clara distinción entre las herramientas materiales y las psicológicas. Mientras las primeras se orientan externamente, ya que cambian el objeto de la actividad, las herramientas

psicológicas o simbólicas se orientan internamente, ya que cambian al sujeto mismo. Vygotsky señala que “the sign ... changes nothing in the object of a psychological operation. It is a means of internal activity aimed at mastering oneself” (1978: 55). A través de las herramientas simbólicas, nuestra mente, nuestros pensamientos son mediados:

Vygotsky's fundamental theoretical insight is that higher forms of human mental activity are always and everywhere, *mediated* by symbolic means ... Mediation, whether physical or symbolic, is understood to be the introduction of an auxiliary device into an activity that then links humans to the world of objects of mental behaviour.

(Lantolf 1994: 418)

La mente no se sitúa completamente dentro del individuo, sino que implica otras funciones psicológicas que se originan en un nivel social. Estas formas mayores de pensamiento, o sistemas funcionales como también se les denomina, incluyen elementos tales como la atención voluntaria, la memoria, el pensamiento lógico y la resolución de problemas, y contrastan con el resto de funciones específicamente biológicas como son la vista, el oído, los reflejos involuntarios y la atención. La acción y la mente mediadas son, para Vygotsky, inseparables del contexto social, cultural e histórico en el que ocurren. Esto contrasta con la perspectiva propuesta por Piaget que veía los factores sociales como una variable extrínseca que se puede separar objetivamente de los procesos cognitivos individuales, incluso aunque actúen en los mismos (Newman, Griffin y Cole 1991). Aunque Piaget también creía que el mundo social jugaba un papel importante en la construcción del conocimiento, es el concepto de la mediación de Vygotsky la que agrupa los dos pensamientos en uno solo.



El aprendizaje es, en términos de Vygotsky, un proceso social. Para llegar a una teoría completa del desarrollo humano, es necesario entender los cambios que se producen simultáneamente a cuatro niveles: *phylogénesis* (desarrollo de las especies), *historia* (el desarrollo de los seres humanos como una especie), *ontogénesis* (el aprendizaje de un niño en las primeras etapas de su desarrollo) y *microgénesis* (el desarrollo de los procesos psicológicos particulares o el aprendizaje contextualizado relacionado a un tipo de interacción) (Vygotsky 1978; Cole 1993). La clave para entender los procesos psicológicos humanos y los procesos sociales radica en el análisis de la evolución de los artefactos culturales y materiales a esto cuatro niveles (Wertsch 1993). El desarrollo filogenético de los seres humanos incluye esencialmente la mediación cultural de sus acciones. Esto implica la capacidad de trabajar en el mundo de un modo indirecto a través de los artefactos materiales y culturales, y separa a los seres humanos, en términos de unidad psicológica, de los otros animales. Aunque el desarrollo filogenético es común a toda la raza humana, varía según el desarrollo histórico. Las diferentes culturas han desarrollado distintas formas de mediación que caracterizan no sólo el contexto específico cultural, sino también el periodo concreto de la historia.

En sus escritos, Vygotsky se concentra fundamentalmente en el primer desarrollo del niño, la ontogénesis, y especialmente en la interacción de éstos con los adultos. Sin embargo, también conceptualiza a los seres humanos como individuos que son capaces de aprender, a través del desarrollo microgenético, durante toda su vida. Aunque un adulto, en circunstancias normales, habrá aprendido a controlar sus acciones físicas y cognitivas a través de los artefactos culturales apropiados, habrá ocasiones en

las que el contexto o la actividad implique una mayor dificultad cognitiva y el adulto necesitará volver a utilizar el comportamiento del aprendizaje propio de las primeras etapas de su desarrollo. Desde esta perspectiva, el adulto “is not an autonomous, finalised knower, but an organism that recovers and utilizes earlier knowing strategies in situations that cannot be dealt with by self-regulation alone” (Lantolf y Appel 1994: 15-16). Frawley y Lantolf (1985) se refieren a esta capacidad como *continuous access*, que implica que “even though an adult is such by virtue of linguistically-based self-regulation, he always has access to both object- and other-regulation when he has to cognise tasks that are difficult (Frawley y Lantolf 1985: 22).

Esto también contrasta con el modelo de aprendizaje de Piaget para quien el adulto puede funcionar independientemente sin necesidad de buscar estrategias pasadas. Para Vygotsky, el desarrollo individual se concibe, no tanto en términos de un avance hacia delante de un estado a otro, sino más bien como un proceso dialéctico, a veces regresivo, en el que el adulto regresa a sus experiencias pasadas en busca de estrategias que le solucionen las dificultades presentes. Además, el proceso de aprendizaje adulto, como el de un niño, continúa teniendo sus raíces en el contexto social mediado, más que en la mente individual.

De igual modo, para Vygotsky, el aprendizaje también implica *awareness* o *consciousness* que, de acuerdo con Wertsch, es “the objectively observable *organization* of behaviour that is imposed on humans through participation in sociocultural practices” (1959: 189). Au (1993) señala que el concepto de *awareness*, que es un complejo sistema basado en las interrelaciones existentes entre todas las funciones mentales, es central en la teoría sobre la psicología de Vygotsky. Este sistema incluye las funciones

mentales tanto de nivel superior como inferior, así como los elementos de afecto y motivación. Al principio el niño está sujeto a las demandas de su entorno más próximo, y sus percepciones están determinadas por los objetos que le rodean. Sin embargo, durante el desarrollo ontogenético, el niño aprende a prestar atención selectivamente y es capaz de reorganizar sus percepciones de acuerdo a un plan, meta o actividad específica (Díaz, Neal y Amaya-Williams 1993). La conciencia es la mayor forma de actividad. A través del intelecto y de los procesos afectivos, se organiza la actividad humana. En otras palabras, el aprendizaje en general, y el aprendizaje de una lengua en particular, se organizan a través de la conciencia o *consciousness*, y los procesos de ésta se estimulan por una actividad dentro de la llamada zona de desarrollo próximo (ZDP).

### **2.1.2. LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y EL CONCEPTO DE SCAFFOLDING**

Las formas sociales de la mediación ocurren en la zona de desarrollo próximo, estructura por la que Vygotsky es probablemente más reconocido. La ZDP implica que todo el pensamiento humano de índole superior ocurre dos veces: primero, en el plano *intermental* o interpsicológico, y después en el *intramental* o plano intrapsicológico. El plano intermental implica la interacción del individuo con otra persona o artefacto cultural, y el intramental sugiere la mediación psicológica de este pensamiento dentro del individuo. Sin embargo, los procesos que ocurren en el plano intramental retienen su naturaleza “quasi social” (Vygotsky 1981) ya que reflejan y retienen aspectos de sus raíces interpsicológicas:

Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First,

it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First, it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts, and the development of volition ... Social relations or relations among people genetically underlie all higher functions and their relationships. (Vygotsky 1981: 163)

Según Vygotsky, la ZDP es la diferencia entre lo que una persona puede lograr por sí mismo, y lo que una persona puede alcanzar durante la interacción con otra y/o con un artefacto cultural. En otras palabras, la ZDP “is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky 1978: 86). De este modo, el concepto de la mente es *elastic y unbounded* (Smagorinsky 1995). No existen patrones preestablecidos en el pensamiento de orden superior, ya que éste se desarrolla a través de una actividad socioculturalmente mediada, y la mente es teóricamente ilimitada en términos de su potencial para el crecimiento cognitivo.

El desarrollo dentro de la ZDP está unido intrínsecamente a la interacción social. Mientras en la edad adulta se funciona generalmente de manera autónoma, o se es capaz de autorregularse, el niño o el individuo incapacitado aprende llevando a cabo actividades bajo la supervisión de un adulto capacitado como los padres o profesores. Su actividad está siempre regulada por otros, y la interacción generalmente está mediada a través del lenguaje. Al involucrarse en esta tarea mediada, el niño progresa, moviéndose más allá de una acción biológicamente determinada hasta una orientación

autorregulada y consciente. Este progreso implica la interiorización gradual y la apropiación de habilidades y del conocimiento necesario para la realización de una determinada tarea. Una vez que se ha alcanzado el estado de autorregulación, el niño tiene acceso a una nueva forma de actuar en el mundo, y su dependencia de los artefactos externos (materiales o humanos) pueden ser excluidos (Díaz *et al.* 1993):

Thus, at the outset of ontogenesis, conscious mental activity is distributed and jointly constructed in the dialogic interactions that arise between children and representatives of the culture. As children participate in these collaborative interactions, they appropriate for themselves the patterns of planning, attending, thinking, remembering, etc. that the culture through its representatives value. Hence, what is at one point socially mediated mental processing evolves into self-mediated processing.

(Lantolf 1994: 419)

Esta interiorización y apropiación de los procesos sociales interactivos sucede dentro de la ZDP (Vygotsky 1978). El aprendizaje es una actividad socialmente contextualizada, ya que una tarea que al principio sólo puede ser realizada en una situación social, más tarde se podrá realizar individualmente. Durante el desarrollo ontogenético, el niño no sólo usa la lengua para comunicarse, sino que más bien la usa para guiar, planear o regular una actividad. El papel del adulto no es simplemente el de ayudarlo a completar la tarea, sino el de aconsejarlo para resolver el conflicto o a resolver la actividad estratégicamente. “In other words, the adult attempts to guide the child toward a definition of situation which parallels that of the adult” (Frawley y Lantolf 1985: 21).

La ZDP de Vygotsky tiene el potencial de combinar una perspectiva psicológica general sobre desarrollo con otra pedagógica sobre aprendizaje (Hedegaard 1993), aunque Vygotsky escribiera el mismo muy poco sobre las posibles aplicaciones pedagógicas de su teoría. Esta perspectiva también ofrece una crítica fundamental de las prácticas psicológicas y educacionales que sitúan el nivel de desarrollo de un individuo en la base de lo que éste es capaz de conseguir solo en un determinado momento. Vygotsky sugiere que aunque dos alumnos puedan conseguir la misma nota completando individualmente el mismo test, cada uno puede ser capaz de lograr un estándar diferente asistiendo dentro de su ZDP. Esto es debido a que cada ZDP tiene unos límites que pueden ser agrandados o no durante la interacción social. Cada individuo se encuentra por tanto en un nivel de desarrollo diferente, aunque ambos hayan completado los mismos ciclos de desarrollo, o en otras palabras, aunque ambos sean capaces de llevar a cabo las mismas actuaciones autorreguladas. Consecuentemente, la ZDP es también una herramienta útil para el investigador que desee explorar y analizar los procesos de desarrollo. “By using this method we can make account of not only the cycles and maturation processes that have already been completed but also those that are currently in the state of formation, that are just beginning to mature and develop” (Vygotsky 1978: 87).

En cuanto al aprendizaje de la L2, Williams y Burden (1997) sugieren que el concepto de ZDP podría completar las teorías de ASL porque señala un modo de entender que la competencia del hablante no nativo se reforma gradualmente durante la interacción social desarrollándose hacia la lengua meta. Ohta expone que la ZDP en el desarrollo de la L2 es “the difference between the L2 learner’s developmental level as determined by independent language use, and the higher level of potential development

as determined by how language is used in collaboration with a more capable interlocutor” (1995: 96).

El concepto de la ZDP ha conducido, de este modo, a una alternativa en los estudios empíricos de la ASL. Un desarrollo particular dentro de este marco teórico es la *ecological perspective* (McCafferty 1998; Van Lier 2000) que sugiere interrogantes acerca de cómo el aprendizaje de la L2 surge de una determinada actividad social. Desde esta perspectiva, la lingüística es el estudio del lenguaje en cuanto a las relaciones sociales (pensamientos, acciones, poder) y no tanto en cuanto a los objetos (palabras, oraciones, reglas). Otro desarrollo relacionado es el llamado *bioecological model* (Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner y Ceci 1994) que analiza el aprendizaje contextualizado en relación a los conceptos de persona, proceso, contexto y tiempo entre otros. En este modelo, a los contextos del aprendizaje se les llama procesos próximos y son, de acuerdo a Van Lier (2000), análogos a la ZDP de Vygotsky. Van Lier señala que tales procesos son efectivos si potencian en el alumno:

- a. La percepción diferenciada y la respuesta.
- b. La dirección y el control de su propio comportamiento.
- c. Manejarse con éxito ante situaciones de estrés.
- d. Adquirir conocimientos y habilidades.
- e. Establecer y mantener relaciones de recompensa mutua.
- f. Modificar y construir el propio entorno físico, social y simbólico.

Estos factores pueden servir como guía para la identificación y la creación de oportunidades de aprendizaje en el aula, y esta perspectiva teórica empuja a los

investigadores o educadores a centrarse no sólo en lo que está sucediendo dentro de la clase, o en lo que es “reaped”, sino también en lo que se planteó en primer lugar, en lo que está siendo “sowed” (Wittgenstein 1980: 78). Como el desarrollo es el elemento central en la teoría de Vygotsky, “the explanation focuses on the diachronic, on proceses and changes, not on products and states” (Schinke.Llano 1993: 123). Williams y Burden (1997) contrastan el papel del profesor dentro de esta teoría con el rol del profesor más tradicional que actúa sólo como transmisor de información. Cuando la figura docente aparece como mediadora dentro de la ZDP de sus alumnos, su tarea es fundamentalmente la de:

empowering, ... helping learners to acquire the knowledge, skills and strategies they will need in order to progress, to learn more, to tackle problems, to function effectively in a particular culture and a changing society, and to meet new, emerging and unpredictable demands. ... helping learners to become autonomous, to take control of their own learning, ... the fundamental aim of enabling them to become independent thinkers and problem-solvers. (Williams y Burden 1997: 68)

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la ZDP no es una entidad real, ni un espacio o mecanismo que existe realmente, sino una metáfora para explicar cómo un individuo se desarrolla mediante la mediación. Newman y Holzman (1993: 86) postulan que es una unidad dialéctica de aprendizaje y desarrollo en la que el aprendizaje a través de una asistencia colaborativa conduce al desarrollo. Estos autores señalan que la ZDP no aparece tanto como un espacio sino más bien como una actividad revolucionaria guiada que incluye al mismo tiempo proceso y producto. Esta guía, dada por un experto o



adulto capacitado, es llamada *scaffolding*<sup>3</sup> (Bruner 1975, 1983, 1986; Wood, Bruner y Ross 1976). Este concepto que también es metafórico, se refiere al proceso por el que el participante más habilitado, que según Bruner actúa como el “vicarious consciousness” (1986: 72), apoya la actuación del aprendiz a través de la interacción social. Un aprendiz lleva a cabo una tarea varias veces; al principio con mucha ayuda de un experto que aparece como modelo. Sin embargo, el alumno no actúa sólo como un recipiente pasivo de ese modelo, sino que se embarca en la realización de la tarea en conjunción con el experto que le proporciona apoyo cognitivo. Este apoyo se reduce gradualmente, aumentando de este modo, las responsabilidades del alumno hasta que finalmente éste pueda realizar la tarea por sí mismo. Refiriéndose al *Language Acquisition Support System (LASS)*, que procura el adulto durante el desarrollo del niño en su lengua materna, Bruner explica el concepto de *scaffolding* como “a process of “setting up” the situation to make the child’s entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it” (1983: 60).

*Scaffolding* tiene originariamente las siguientes funciones (Wood *et al.* 1976):

- a. Aumentar el interés por la tarea.
- b. Simplificarla.
- c. Mantener el objetivo propuesto.
- d. Definir las discrepancias entre lo que se ha producido y la solución ideal.
- e. Controlar la frustración durante la resolución del problema.

---

<sup>3</sup> Scaffolding se entiende también como enseñanza recíproca (Palincsar y Brown) y actuación asistida (Poole y Patthey-Chavez 1994)

- f. La demostración de una forma idealizada de la actividad concerniente.

Durante años el concepto de ZDP y los procesos de *scaffolding* han sido interpretados de numerosas maneras. Para los investigadores, la persona con la que el alumno interactúa debe ser un experto o tener más competencia comunicativa que él. En el caso de los trabajos originales de Vygotsky, esa persona más competente era el adulto que interaccionaba con el niño trabajando dentro de su ZDP. Muchos otros autores han seguido esta línea de pensamiento analizando la interacción entre adultos y niños. Sin embargo, recientemente algunos investigadores han empezado a considerar la posible interacción con otros participantes. Lantolf (2000) señala que no es necesario que uno de los dos participantes sea un adulto o una persona con una mayor competencia, ya que cuando dos con igual o similar competencia están trabajando juntos son capaces de co-construir los tipos de diálogos y actividades que les lleven a una mayor eficacia porque el diálogo colaborativo va más allá de las capacidades de cada participante. En otras palabras, el esfuerzo colaborativo es mayor que el individual. Lantolf sugiere que si la ZDP no se ve de esta manera, entonces es imposible explicar el desarrollo histórico:

This is important, since without such a possibility it is difficult to imagine how expertise of any kind could ever arise; unless of course we were to assume an *a priori* biological endowment that specified the precise properties of the ability in question. But are we willing to accept that biology alone is responsible for the rise of literacy, numeracy, the invention of computers, legal systems, etc.? (Lantolf 2000: 17)

Además, cuando dos hablantes con diferentes capacidades están interaccionando, el menos capacitado no copia al experto o se apropia de las habilidades y del conocimiento

indiscriminadamente, sino que actúa con lo que éste le proporciona para transformarlo y hacerlo suyo. De este modo, Lantolf (2002) expone que el concepto de *scaffolding*, que siempre había sido usado en la interacción aprendiz-experto, también puede ser usado cuando los dos hablantes tienen los mismos o similares conocimientos lingüísticos. Este proceso puede verse como la creación de una estructura situacional que permite el desarrollo de la ZDP de cada aprendiz. El aprendiz no es un recipiente pasivo de conocimientos o habilidades, sino que es un participante activo que toma parte en las situaciones de aprendizaje interactivo recibiendo en uno u otro momento alguna ayuda. Incluso se ha llegado a asegurar que la interacción aprendiz-aprendiz es más ventajosa para ambos que la interacción experto-aprendiz: Brown y Rodgers sugieren que las interacciones alumno-alumno son más “developmentally appropriate” (20002: 108) que las interacción alumno-profesor.

Un argumento similar proponen Newman, Griffin y Cole (1989), que definen la ZDP como una *construction zone*. Señalan que cuando varios individuos forman un grupo, cada uno de ellos trae a la interacción su propia interpretación del conocimiento, dando de este modo las bases para el conflicto cognitivo que a su vez tiene el potencial de estimular el desarrollo. No es necesario que un miembro tenga una competencia mayor que el resto ya que “when people with different goals, roles, and resources interact, the differences in interpretation provide occasions for the construction of new knowledge” (Newman *et al.* 1989: 2).

Aunque la ZDP siempre se ha referido tradicionalmente a la actuación potencial de un individuo, Nyikos y Hahimoto (1997) sugieren que el mismo concepto se puede aplicar a un grupo. Para ello exponen que un grupo está constituido por individuos, cada

uno con su propia ZDP, y durante las actividades, las ideas, los puntos de vista, las destrezas y las habilidades de cada individuo entran en una interrelación dinámica. A través de esta interrelación, se favorece o no el aprendizaje dependiendo del tipo de interacción que surja. De esta forma, Nyikos y Hashimoto hacen la siguiente pregunta: “can we posit a zone of potential growth for the group as a whole, at a point where each individual’s zone intersects and is expanded as a result of this collaborative interaction?” (1997: 507). Aunque esta cuestión es objeto de otro debate, sí puede ser útil en el análisis del potencial colaborativo del grupo junto a la ZDP de cada individuo.

Otro aspecto a tener en cuenta es si a través del aprendizaje con sus compañeros, los alumnos pueden asimilar conocimientos erróneos. Las investigaciones llevadas a cabo en este terreno conducen a resultados en conflicto. Glachan y Light (1982) aseguran que incluso cuando los participantes en una tarea utilizan estrategias de índole inferior para la realización de la misma, son capaces al final, a través de la discusión y la práctica, de alcanzar estrategias superiores. Por el contrario, Tudge (1993) afirma que aunque los sujetos (alumnos de primaria de edades comprendidas entre los seis y los nueve años) mejoran en la resolución de problemas cuando están emparejados con alumnos de mayor capacidad, al final fracasan en su empeño cuando la realizan individualmente y se produce una regresión en su desarrollo. Tudge propone que algunos de los factores que influyen en las habilidades para resolver con éxito una tarea cuando dos compañeros están trabajando juntos son la confianza en sus propias contribuciones y predicciones, y la habilidad para apoyar dichas predicciones con un alto nivel de razonamiento y retroalimentación correctiva. En su estudio, Tudge emplea una amplia conceptualización de la ZDP, que él asegura que está firmemente basada en las teorías de Vygotsky. El desarrollo dentro de la ZDP es apreciado como la

adquisición del significado colectivo a través de la interacción social. Esto conlleva no sólo al desarrollo, sino también a la regresión. De aquí que para predecir la dirección del desarrollo sea importante considerar los procesos de las interacciones sociales.

Parece por tanto, que no se puede decir con certeza que la interacción por parejas conduzca necesariamente al desarrollo dentro de la ZDP. Los investigadores que tomaron el concepto de la ZDP y *scaffolding* y lo aplicaron a situaciones educacionales sin unirlos a otros aspectos de la teoría de Vygotsky, podrían estar equivocados. Un verdadero entendimiento de la ZDP debe tener en cuenta el contexto y los patrones de la interacción social, tal y como Tudge señala. Van Lier (1996) argumenta que el experto debe guiar al aprendiz cuando se trata de interacciones adultos-niños en el desarrollo de las destrezas para la resolución de conflictos. Cuando la interacción es entre dos adultos y ninguno de los dos es experto, el escenario es menos convincente ya que estos individuos tienen un mayor acceso a sus recursos interiores y a estrategias superiores de pensamiento. Sin embargo, Van Lier (1996) también afirma que el trabajo dentro de la ZDP es complejo y para desarrollarlo, los alumnos necesitan, entre otros elementos:

- a. Ayuda de adultos o de individuos con una mayor competencia.
- b. Interacciones entre iguales.
- c. Interacciones con compañeros de inferior competencia (se aprende enseñando).
- d. El uso de los recursos internos.

Consecuentemente, la ZDP de un alumno se puede desarrollar por diferentes vías, y lo que es apropiado en una determinada situación depende del contexto

específico y de los participantes implicados. Dentro del contexto pedagógico:

This suggests the value of a rich menu of activities, which include teacher-led work, interaction with peers who are of equal proficiency, activities such as peer teaching ... and individual study. The desired mix and balance of these activities will depend on the characteristics of the learner, the situation, and the linguistic skill or subject matter to be learned. (Van Lier 1996: 193-4)

### 2.1.3 APRENDIZAJE COGNITIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO

La teoría sociocultural sugiere que durante una actividad colaborativa en grupo se consigue un estado de *intersubjetividad*. Los miembros del grupo comparten sus ideas y puntos de vista y son potencialmente capaces de alcanzar el entendimiento mutuo de la tarea. De acuerdo con Van Lier, “the participants are jointly focused on the activity, and they draw each other’s attention into a common direction” (1996: 161). Tudge define la intersubjetividad como un proceso en el cuál:

individuals come to a task, problem, or conversation with their own subjective ways of making sense of it. If they then discuss their differing viewpoints, shared understanding may be attained ... in the course of communication, participants may arrive at some mutually agreed-upon, or intersubjective, understanding. (Tudge 1992: 1365)

Nyikos y Hashimoto (1997) argumentan que hay dos procesos clave para la intersubjetividad que son *cognitive apprenticeship* (CA) y *critical thinking* (CT). CA es

un elemento clave en muchas aproximaciones constructivistas del aprendizaje (Brown, Collin y Duguid 1989), y es similar al concepto de *scaffolding*. Implica que los alumnos deberían involucrarse en reflexiones cognitivas y metacognitivas cuando completan una tarea, reflejando su actuación en la comparación con los expertos modelos o en lo que mejor se vea como modo de completarla. Esto no incluye necesariamente la presencia de un experto, ya que la enseñanza puede darse también entre los mismos alumnos. CA se sitúa en el contexto de grupo o actividad comunitaria, y el desarrollo cognitivo del grupo puede ser apropiado y asimilado por el individuo.

Nyikos y Hashimoto (1997) señalan que la principal diferencia entre CA y *scaffolding* se encuentra en la distribución de la responsabilidad. CA supone que el alumno tome la responsabilidad de su propio aprendizaje, mientras que en el *scaffolding* ésta recae en el experto. En CA, ningún individuo puede asumir más poder sobre el resto, tal y como hace el experto en la enseñanza tradicional en la que el profesor claramente domina al grupo. Muchas interpretaciones del concepto de la ZDP de Vygotsky reconocen la necesidad de una distribución compartida del poder y la intersubjetividad, viendo al alumno como un participante activo y eficaz. Driscoll (1994) muestra que una de las condiciones que determinan el desarrollo con éxito dentro de la ZDP es precisamente esta responsabilidad compartida en el aprendizaje:

It is not enough ... for the partners to simply work together or for one partner to dominate and demonstrate solutions to the other. They must co-construct the solution to a problem or share in joint decision-making about the activities to be coordinated in solving the problem. (Driscoll 1994: 236)

Si CA es un concepto distinto de scaffolding o una interpretación no es objeto de estudio aquí. Lo que verdaderamente importa es el énfasis que recae en el alumnado como participantes activos que son capaces de contribuir individualmente al desarrollo del grupo. Cada miembro puede ocupar el papel de experto en determinados contextos. Todos los participantes se pueden beneficiar de las contribuciones de cada uno. Forman y Cazden (1985) señalan que incluso un alumno que sea considerado más aventajado para una determinada actividad puede ayudar a sus compañeros explicándoles a interiorizar el conocimiento. Perret-Clermont (1980) sugieren que el conflicto cognitivo durante las actividades colaborativas pueden dar origen al crecimiento y a la reestructuración cognitiva. Sin embargo, para que esto suceda, los miembros del grupo deben desarrollar la habilidad de engancharse en el *critical thinking* (CT).

Beyer define el CT como “the process of determining the authenticity, accuracy, and worth of knowledge claims” (1985: 276). Esto implica dos elementos clave: un marco de la mente orientado al examen de los diversos puntos de vista, y un número de procesos mentales que permitan al alumno determinar la fiabilidad e identificar la información irrelevante o incorrecta y las inconsistencias. A través del CT, los alumnos consideran las diversas opiniones divergentes y la información y alcanzan más puntos de vista. El desarrollo cognitivo del grupo ocurre y los individuos pueden apropiarse de ese desarrollo y usarlo para su propio provecho en su aprendizaje. El desarrollo individual ocurre dentro de la ZDP y se debe al desarrollo cognitivo del grupo.



#### 2.1.4. EL DIÁLOGO INTERIOR

Dado que el lenguaje es el medio por el que se lleva a cabo las actividades mentales colaborativas, Vygotsky subraya que incluso la actividad mental autorregulada es mediada lingüísticamente. Además, esta actividad no es un proceso que se limite a la esfera del individuo, sino que refleja sus orígenes sociales. El adulto autorregulado usará *inner* o *private speech*<sup>4</sup> para mediar entre los procesos cognitivos y la acción. El diálogo interior es esencialmente lo que un individuo se dice a sí mismo para encajar los encuentros comunicativos o los conceptos (Donato 2000) y es su guía y evaluación de la acción (De Guerrero 1994). McCafferty (1994 a) asegura que surge como resultado del estrés cognitivo, y Nyikos y Hashimoto (1997) señalan que incluso podría estar enraizado en el estrés afectivo o social que se asocia al trabajo colaborativo con otras personas. De hecho, el diálogo interior es una mediación lingüística autorregulada que es necesaria en la realización de ciertas actividades cognitivas y sociales. Dichas actividades han de presentar un reto, bien sea la tarea misma, el contexto o las demandas de los otros colaboradores. Juega un papel muy importante en el proceso de interiorización de las actividades sociales y en su apropiación en un nivel mental (Díaz *et al.* 1993), y es de este modo, un elemento muy importante en el discurrir de la autorregulación al aprendizaje. De Guerrero postula que:

L2 inner speech was reported as sometimes having a polyphonic quality, noticeably adopting the voice characteristics of professors and other sources of input ... The internalisation and condensation of other people's voices that occurs during the acquisition of another language by adult learners thus closely parallels the social-to-the-

---

<sup>4</sup> Para ampliar el concepto, ver Díaz y Berk (1992) y Ushacova (1994).

individual movement proposed by Vygotsky ... as the typical ontogenetic trait of L1 inner speech. (De Guerrero 1994: 98)

El diálogo interior existe incluso cuando no hay evidencia objetiva disponible para el observador. Lantolf señala que “even when we appear to be acting alone in “splendid isolation” as for example, when we take tests in the educational setting, we are not alone” (1994: 419). Lo que plasmamos por escrito en un examen es el resultado de haber estado tomando parte en la actividad mediada a través de la interacción con otros individuos o con artefactos culturales en el más reciente o incluso en un histórico pasado. El diálogo interior lleva consigo huellas de sus comienzos sociales. Es observable a menudo en los niños que a veces hablan en voz alta para regular las habilidades que van desarrollando. De acuerdo al trabajo de Vygotsky, la observación del diálogo interior en los niños representa “the convergence of thought and language” y desempeña “a critical role in promoting intellectual growth and eventual psychological independence or self-regulation” (McCafferty 1994b: 118-9). Se observa, sin embargo, con menos frecuencia en los adultos quienes se suelen hablar a ellos mismos internamente por las actuales normas sociales que consideran este comportamiento como tabú. McCafferty (1994b) sugiere que este comportamiento se hace público en los adultos ante situaciones con un alto estrés cognitivo. Además, sugiere que suele ser más frecuente en alumnos con un escasa competencia en la L2 y concluye que hay una “evidence for a link to Vygotsky’s ideas concerning the mediational function of private speech in the process of self-regulation as applied to L2 learning” (McCafferty 1994b: 131).

## 2.2. LA TEORÍA SOCIOCULTURAL Y LA CLASE DE SEGUNDA LENGUA

Se han llevado a numerosos estudios empíricos para demostrar la importancia del lenguaje como herramienta de mediación y para documentar el desarrollo colaborativo en ámbitos educativos distintos a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, Swain (2000) señala que el papel del diálogo como mediador en el aprendizaje de materias como historia, matemáticas o ciencias es generalmente aceptado. En las áreas de ciencias, ciencias sociales y matemáticas, Newman, Griffin y Cole (1989) han demostrado que se promueve el aprendizaje a través de un proceso colaborativo en el que los alumnos usan el lenguaje y otras herramientas culturales para construir conjuntamente su conocimiento. El psicólogo ruso, Talyzina (1981), investigando el papel del lenguaje en la geometría, identificó tres pasos por los que la actividad material se transforma en actividad mental. Primero, los alumnos realizan tareas con materiales o otros objetos materializados (como los dibujos), y el lenguaje se usa para que presten atención a estos objetos. Segundo, un discurso independiente de los dibujos representa todo el proceso y describe la realización de la tarea. Por último en el tercer paso, los alumnos son capaces de realizar la actividad sin recurrir a los objetos materiales o al lenguaje oral, ya que éste tiene un papel reducido y automatizado.

Durante los últimos años, se han llevado a cabo estudios similares en el campo de la ASL. Dentro del contexto sociocultural, el aprendizaje del lenguaje es visto, según Wertsch (1998), como un proceso de desarrollo mediado por recursos semióticos. En una clase, estos recursos semióticos incluirían los materiales pedagógicos, el entorno físico o cultural, y lo más importante, el discurso de aula. Kramsch (2000b) mantiene que uno no aprende un idioma memorizando sonidos arbitrarios o formas lingüísticas

para usarlas más tarde en actividades concretas, sino que más bien se aprende participando en actividades y contextos sociales, como, por ejemplo, asistiendo a clase, conversando con otros, yendo de compras (en un contexto de L2), etc. Estas actividades son mediadas por una gran cantidad de signos simbólicos, y también de formas lingüísticas y sonidos. Este aprendizaje y sus procesos de desarrollo relacionados tienen lugar en la ZDP que es:

The framework, par excellence, which brings all the pieces of the learning setting together – the teacher, the learner; their social and cultural history, their goals and motives, as well as the resources available to them, including those that are dialogically constructed together. (Aljaafreh y Lantolf 1994: 468)

Los individuos interactúan a través de la participación con estos recursos semióticos, y esta acción corresponde al proceso mismo de aprendizaje (o lo que Vygotsky llama plano intermental) ya que el aprendizaje puede contribuir a la participación en actividades socialmente mediadas. Además, estas actividades se convierten eventualmente en el medio por el que el individuo media sus propias funciones mentales o lo que Vygotsky denomina el plano intramental.

De este modo, la interacción en el aula implica aprendizaje y el desarrollo de procesos psicológicos a dos niveles. Profesores y alumnos interactúan a través de actividades socialmente mediadas, en particular a través del lenguaje que utilizan. Durante este diálogo colaborativo, los participantes entran en un proceso de aprendizaje socialmente mediado que tiene lugar dentro de la ZDP, y que va más allá de lo que cada individuo es capaz de lograr por sí mismo. Estas experiencias de aprendizaje son

incorporadas con posterioridad a un nivel psicológico individual y llegan a formar parte de la propia competencia personal del alumno o del profesor. El discurso en el aula constituye.

essentially social practices of assistance that shape, construct, and influence learning within interactional and instructional contexts ... In this way, the negotiation of meaning in a social context is subordinated to the creation of a meaning in a collaborative act where the gap between the intermental/social and intramental/individual is bridged. By shifting the focus to discursive collaboration ... during instruction, we begin to understand how interactions within a social instructional network are responsible for an individual's cognitive and linguistic development. (Donato 2000: 46)

### **2.2.1 INSTRUCTIONAL CONVERSATIONS, EL DESARROLLO DENTRO DE LA ZDP Y EL PAPEL DE LA CORRECCIÓN**

Donato (2000) señala que una parte importante del discurso colaborativo en clase se corresponde con las llamadas *Instructional Conversations* (IC). El concepto de IC está basado en el papel que Vygotsky asigna a la conversación, que es vista como una herramienta semiótica a través de la que los individuos se comunican y comparten ideas y significados socioculturales. Vygotsky también considera que la conversación es una forma de socializar el lenguaje entre los individuos, ya que a través del lenguaje y de otros signos culturales, éstos aprenden a organizar su mundo interior y el exterior. Dentro del aula, son los profesores los que mayoritariamente dan forma a los discursos, enfatizan los objetivos dando instrucciones directas, promueven el uso de las clarificaciones, son los que más paráfrasis hacen y en definitiva son los que manejan el

discurso dentro del aula. En el caso de las ICs, Tharp y Gallimore señalan que:

The concept itself contains a paradox: “Instruction” and “conversation” appear contrary, the one implying authority and planning, the other equality and responsiveness. The task of teaching is to resolve this paradox. To most truly teach, one must converse; to truly converse is to teach. (Tharp y Gallimore 1998: 111)

Gallimore y Tharp (1993) explican que con bastante frecuencia, la instrucción que el profesor proporciona en la clase se limita a dos contextos: cuestiones sobre el comportamiento y sobre la ejecución de tareas. Desgraciadamente, la instrucción raramente se usa para modelar la manera en la que una actividad se debería llevar a cabo o para que un alumno interactúe con sus compañeros. Este es precisamente el tipo de instrucción que se revisa a través del concepto de ICs, en el que el lenguaje se usa como un medio de facilitar la intersubjetividad, la interiorización de conceptos, el desarrollo de discursos significativos y los procesos cognitivos de índole superior. Donato expone que como marco para el análisis del discurso en el aula, “instructional conversations capture a wider range of communicative and cognitive functions of talk than current models of input, output, and interaction” (2000. 34).

Sin embargo, el concepto de Tharp y Gallimore sobre ICs ha sido muy criticado (Van Lier 1996) por no romper con el control que ejerce el profesor sobre la mayoría de las formas de interacción en clase. Van Lier señala que los ejemplos que estos autores proporcionan reflejan el patrón tradicional de “*Initiation-Response-Feedback*” (IRF). Este patrón fue descrito por primera vez por Bellack, Kliebard, Hyman y Smith (1996), y constituye un tipo específico de diálogo en el que la figura docente determina tanto el

contenido conversacional como el transcurrir del discurso. A pesar de que Tharp y Gallimore dicen situar su concepto de ICs dentro de una perspectiva sociocultural, los ejemplos que facilitan de tales diálogos no muestran signos de que los profesores proporcionen control a los alumnos. Aunque esto no invalida por completo el concepto de ICs, sí subraya la importancia de su estructura y el modo en el que sería más útil ponerlo en práctica. Si ICs tienen que promover el desarrollo del alumno, entonces, deberían incorporar una reducción gradual del control que el profesor tiene sobre el contenido del discurso y sobre la forma.

Otro debate que surge en torno al desarrollo dentro de la ZDP y ICs tiene que ver con la manera en la que el *scaffolder* sabe cuándo y cómo intervenir. Esto es verdaderamente importante por que el proceso de scaffolding implica que la ayuda sólo se presta cuando se necesita y que ésta corresponde al nivel de desarrollo de la ZDP del individuo. Si se presta demasiada ayuda, o la tarea es demasiado sencilla, el desarrollo no se produce. De igual modo, si la ayuda es registrada más allá del nivel de la ZDP del sujeto, tampoco será efectiva. Lantolf y Aljaafreh señalan que es importante determinar la ZDP de un individuo porque es

an act of negotiated discovery that is realized through dialogic interaction between learner and expert. In other words, the learner and expert engage each other in an attempt to discover precisely what the learner is able to achieve without help, and what the learner can accomplish with assistance. (Lantolf y Aljaafreh 1995: 620)

La ayuda que se puede proporcionar es *graduated* y *contingent*. Por un lado, es graduada porque tiende a ser más explícita al principio pero progresivamente se va

haciendo cada vez más implícita a medida que el alumno es más competente. Por otro lado, es contingente porque dicha ayuda sólo se presta cuando el alumno la requiera, y se evita su utilización cuando éste funcione de manera independiente. Lantolf y Aljaafreh (1995) señalan que si el desarrollo de la L2 se sitúa dentro de la ZDP, el avance del alumno no puede determinarse sólo por la perfección de sus intervenciones lingüísticas, sino también por la frecuencia y calidad de la ayuda regulada (o scaffolding) que se negocia entre el alumno y el profesor. En otras palabras, si la ayuda prestada es frecuente y explícita, el alumno no avanza en el estadio de maduración (o competencia en la L2). Pero cuando la ayuda es menos frecuente e implícita, el alumno está más próximo a ejecutar una función particular por sí mismo, y de este modo, también está más cerca de la auto-regulación.

Corregir o no los errores en la producción del alumnado también va a depender de las necesidades de éste determinadas por su ZDP. El tipo de corrección se debe establecer progresivamente y adaptarlo constantemente al nivel de desarrollo del alumno a través de la interacción. Aljaafreh y Lantolf señalan que “while error correction ultimately comes down to adjusting feedback to the individual learner, adjustments cannot be determined a priori: rather they must be collaboratively negotiated on-line with the learner” (1994: 466). Además, el proceso incluye “continuous *assessment* of the novice’s needs and abilities and the *tailoring* of help to those conditions” (1994: 468). Aljaafreh y Lantolf (1994) también señalan que en los primeros estadios del aprendizaje de la L2, es necesaria una corrección más explícita que llega a ser más implícita hasta desaparecer en las posteriores etapas del aprendizaje en la que la competencia del alumno es mayor. De igual modo, es muy importante el papel que desempeña el profesor en dicha corrección:



The fact that the tutor is ... acting as a collaborator in the correction process, compels the learner to orient to the activity differently, thus enabling her, with some help, to detect a feature of the L2 that she had taken in earlier but had not yet fully appropriated. Thus, in some cases –and as far as we can tell these are not predictable in advance- the simple act of establishing the collaborative frame is an effective form of other-regulation. (Aljaafreh y Lantolf 1994: 473)

Aljaafreh y Lantolf (1994) señalan que los alumnos progresan gradualmente del nivel intermental o regulado por otros, al nivel intramental o autorregulado. De este modo, son capaces no sólo de apropiarse de la corrección que reciben por parte de su profesor, sino de apropiarse de la responsabilidad de su propia actuación lingüística durante el diálogo colaborativo. Por último, concluyen que:

Effective error correction and language learning depend crucially on mediation provided by other individuals, who in consort with the learner dialogically co-construct a zone of proximal development in which feedback as regulation becomes relevant and can therefore be appropriated by learners to modify their interlanguage systems. From this stance learning is not something an individual does alone, but is a collaborative endeavour necessarily involving other individuals. (Aljaafreh y Lantolf 1994: 480)

La corrección en la interacción por parejas ha recibido mucha atención por parte de los principales estudios sobre ASL. Sin embargo, ha sido un estudio de Buckwalter (2000) el que ha abordado el tema desde una perspectiva sociocultural. Buckwalter llega a importantes conclusiones tras analizar las correcciones de las interacciones por parejas de 58 adultos estudiantes de español como segunda lengua mientras participaban en

actividades orales por un periodo de dos años. Dichas interacciones fueron grabadas en vídeo y en audio y formaban parte de unas actividades que no estaban “highly structured or form focused” (Buckwalter 2000: 384). Los resultados avalan estudios anteriores (Shonerd 1994) en los que se revela que los alumnos, in similitud con los hablantes nativos (Schegloff, Jefferson y Sacks 1997), muestran una clara preferencia hacia el uso del *self-repair* sobre el *other-repair*, y del *self-initiated repair* sobre el *other-initiated repair*. En otras palabras, los alumnos prefieren identificar y resolver sus propias dificultades sin la ayuda de los demás. La corrección o ayuda de otros era aceptada si previamente había sido reconocida y/o solicitada. Buckwalter señala que esta falta de intervención por parte del oyente, o el no querer asumir el rol de profesor puede ser un medio de evitar la confrontación cara a cara con un compañero (Brown y Levinson 1987).

Sin embargo, la preferencia por la corrección propia o *self-initiated*, se puede explicar partiendo de la teoría de la ZDP del alumno. Fue una interpretación que Shonerd (1994) había elaborado de acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio mencionado arriba. Basado en el análisis de las interacciones producidas en una clase (un profesor interactuó con aproximadamente 10 alumnos), Shonerd subraya, al igual que Buckwalter, que había una clara predilección hacia la corrección auto-iniciada. Shonerd señala que dicha corrección puede ser clasificada como un trabajo colaborativo que tiene lugar dentro de la ZDP del alumno. Desde la perspectiva de Vygotsky, cuando un alumno solicita ayuda, también se prepara para recibirla. Por otro lado, la corrección iniciada por otros puede caer fuera de la ZDP o ir más allá de las capacidades de desarrollo del alumno. Si el oyente interviene cuando el hablante no ha solicitado ayuda, esa ayuda puede darse más allá de la capacidad potencial del hablante.

Aunque este argumento es persuasivo, también puede ser limitado ya que los tabúes sociales pueden operar igualmente dentro del área de la corrección otro-iniciada. Si un alumno evita las confrontaciones directas, esto puede ser un obstáculo para que pida ayuda en determinadas situaciones. Desde un punto de vista pedagógico, es necesario establecer una atmósfera en clase que debilite o erradique este tipo de comportamientos cara a cara si se quiere maximizar el desarrollo dentro de la ZDP. Son, pues, necesarias más investigaciones sobre la inhibición en el alumno y sobre la corrección auto-iniciada para aclarar esta cuestión.

Las secuencias de corrección en el estudio de Buckwalter también revelaron evidencias de que los alumnos usaron el lenguaje para ganar control cognitivo sobre su comportamiento en la tarea, corroborando de este modo las conclusiones de otros estudios expuestos aquí. La mayoría de las correcciones representaron esfuerzos autorregulados que reflejaban los intentos del alumnado para controlar su uso de la L2. La autorregulación incluía secuencias tales como corregir formas incorrectas de adjetivos o verbos y cambiar dichas formas hasta encontrar unas que se asemejaran más a las de la lengua meta. Esto incluye además el uso del diálogo interior como ayuda para procesar y manipular cognitivamente la lengua. Esta manipulación también es bastante frecuente al usar la L1. Buckwalter señala que “learners demonstrated unassisted metalinguistic awareness of their own production” (2000: 392). Esta corrección tiene además, y tal y como señala esta autora, un efecto en la fluidez en la lengua meta, ya que permite al alumno practicar y lograr la autorregulación en la producción de la L2. En términos vygotskianos, esto permite a los alumnos transformar sus acciones en operaciones.

Existe también evidencia de la respuesta colaborativa ante la petición de ayuda por la falta de léxico. Dicha petición parece ser menos amenazadora de cara a una confrontación directa que admitir que uno tiene problemas morfosintácticos. Incluso en lengua materna, hay ocasiones en las que el hablante olvida o no sabe cómo expresar un determinado término. En tales circunstancias, es aceptable para éste pedir ayuda, y esa misma situación se puede extrapolar a la L2. Sin embargo, raramente los nativos piden ayuda ante problemas estructurales morfosintácticos y, por tanto, ocurre lo mismo en L2. Si este fuera el caso en el aula sería aconsejable crear una atmósfera cómoda en la que no sea avergonzante equivocarse, pedir ayuda, corregir y ser corregido.

Van Patten (1985) sugiere que los alumnos que están centrados en el significado no pueden ser capaces de atender a la forma al mismo tiempo, ya que “learners have limitations on the number of “controlled” operations they can engage in” (Lightbown 1990: 89). De aquí, que la identificación de los problemas morfosintácticos pueda representar una gran carga cognitiva para quien está cognitivamente imbuido en la tarea de producción de L2. De hecho, el oyente puede estar una posición mejor para identificar tales problemas.

Del mismo modo, se puede decir que si los errores morfosintácticos no interfieren generalmente en la construcción del mensaje, entonces la orientación del alumnado puede ser importante en la identificación y corrección de dichos errores. Tales alumnos que están orientados hacia la comunicación, o aquellos que se orientan simplemente a la realización de la tarea pueden fracasar en la corrección. Sin embargo, aquellos estudiantes orientados hacia el estudio de la gramática, o aquellos que

demuestran en alto grado de regulación en el proceso de aprendizaje, por ejemplo, son más conscientes y están más preparados para corregir tales errores. Esto tiene implicaciones en las intervenciones pedagógicas ya que los profesores podrían guiar a sus alumnos hacia la corrección morfosintáctica.

A pesar del hecho de que el énfasis en el léxico encontrado en el estudio de Buckwalter (2000) refleja lo hallado en los estudios de negociación de significados, es importante notar que raramente las correcciones corresponden a un intento de clarificar mensajes inteligibles o cortes en la comunicación. Por el contrario, estas secuencias de corrección eran generalmente el resultado del proceso metalingüístico que los alumnos reflejaban en su uso del lenguaje. Buckwalter señala que las hipótesis extraídas de los estudios de negociación de significados son quizás inapropiadas para el análisis de muchos de los discursos derivados del alumno de segunda lengua. La autora señala que las correcciones auto y otro-iniciada surgen de un mal entendimiento y es una

sequence more commonly seen in NS-NNS interactions. The rarity of the sequence in these data points to its lack of utility for analysis of L2 learner-learner discourse, at least in the context of the traditional FL (foreign language) classroom. That there is probably a greater incidence of this sequence in ESL contexts than in other FL contexts is suggested by the fact that it constitutes the focus of study in the negotiation of meaning literature. (Buckwalter 2000: 393)

La razón para esta diferencia entre L2 y contextos de lengua extranjera es doble. Primero, los estudiantes de segunda lengua suelen venir de diferentes entornos de L1 lo que dificulta su entendimiento mutuo. En las clases de idiomas extranjeros, los alumnos

generalmente comparten la misma lengua materna y, por tanto, tienen la misma pronunciación y entonación, lo que hace más sencillo entender los mensajes. En segundo lugar, Buckwalter señala que los alumnos de L2, al menos en Estados Unidos, tienen muchas oportunidades de conversar con hablantes nativos fuera del horario escolar lo que da como resultado unos variados repertorios lingüísticos entre el alumnado. Esta heterogeneidad puede conducir a grandes malentendidos. En el contexto de idioma extranjero, los alumnos tienden a ser más homogéneos y el desarrollo lingüístico suele ser más uniforme. Lo curioso aquí es que las conclusiones extraídas de los estudios de L2 suelen extrapolarse a otros contextos de lengua extranjera, lo que puede resultar erróneo.

En conclusión, Buckwalter (2000) señala que su estudio apoya el uso de las actividades de comunicación oral en la clase de segundo idioma y la construcción teórica de la corrección para el análisis del discurso del alumno. “Repair operates on all aspects of difficulty in talk; it is a comprehensive framework that captures the moves studied in the negotiation of meaning literature, as well as moves made for regulatory purposes” (2000: 394). De aquí que este estudio enfatice la naturaleza complementaria de las investigaciones del capítulo anterior.

### **2.2.2 EL APRENDIZAJE COMO PROCESO DIALÉCTICO**

Del mismo modo que el desarrollo dentro del marco Vygotskiano no se puede medir a través de un análisis estático de actuación, tampoco se puede considerar al aprendizaje como un proceso lineal y uniforme. De hecho, el aprendizaje es considerado

un proceso dinámico y a veces errático. Es también dialéctico, conjugando etapas de regresión y progreso. El aprendizaje real es una “revolucionaria” forma de actividad (Newman y Holzman 1993), en la que el desarrollo no sucede de manera ordenada de un estadio a otro, sino que implica una multitud de capas superpuestas que coexisten desde el principio. De este modo, su desarrollo implica la reorganización dialéctica de los procesos mentales. Los adultos que han desarrollado modos conceptuales de pensamiento avanzados, no abandonan los anteriores o básicos modos pseudoconceptuales, sino que realmente pueden usarlos mientras llevan a cabo una actividad cognitiva más avanzada. La regresión puede tener lugar dentro del proceso de aprendizaje ya que corresponde a “a partial unravelling of the higher functional system” (Lantolf y Aljaafreh 1994: 622). De hecho, el desarrollo se define como

A complex dialectical process characterized by periodicity, unevenness in the development of different functions, metamorphosis or qualitative transformation of one form into another, intertwining of external and internal factors, and adaptive processes that overcome impediments that the child encounters. (Vygotsky 1978: 73)

Frawley y Lantolf (1985) documentan un modelo vygotkiano de desarrollo a través de un análisis sociocultural del discurso del alumno. Señalan que el concepto de acceso continuo puede ser aplicado al discurso de L2 ya que la dificultad cognitiva que supone interaccionar en dicha lengua significa que los alumnos tienen que tener acceso a ciertas estrategias de conocimiento, redundantes con bastante frecuencia en la L1, para ganar control sobre la tarea y autorregularse. Sugieren que las peculiaridades del discurso en la L2 no se pueden entender solamente en términos de una falta de competencia, sino que se pueden considerar como un intento, por parte del alumno, de

buscar las estrategias apropiadas para tratar las demandas cognitivas de la tarea. En su estudio, el discurso de un grupo de adultos estudiantes de segundas lenguas de nivel intermedio es comparado con el discurso producido por otro grupo de similares características pero de nivel avanzado, también con un grupo de adultos hablantes nativos y un grupo de niños también hablantes nativos. Se grabó el discurso de cada grupo mientras relataban lo que veían en un dibujo. Los resultados mostraron que los estudiantes, particularmente aquellos de nivel intermedio, incluían una gran cantidad de información extra-discursiva en sus narrativas. Esta información parecía tener el propósito funcional de servir al hablante a organizar su actuación. Los ejemplos dados incluían expresiones tales como “this picture – do you want to tell me, I tell you where he is or ...?” o “you want me to say what they are doing?” Los autores señalan que esto es debido al hecho de que la dificultad cognitiva que la tarea conlleva hace que el hablante exteriorice su conocimiento metalingüístico en la búsqueda de la autorregulación:

Consequently, the second language discourses abound in externalisation of the macrostructure, which arises from the speakers' need to know what they are saying rather from the need to say it. Speakers impose order on the task by speaking and identifying the task. (Frawley y Lantolf 1985: 26)

El resto de la comparación entre discursos también presentaba diferencias interesantes. El grupo de estudiantes de nivel avanzado mostró la macroestructura mucho menos de lo que lo hizo el grupo intermedio. Desde la perspectiva de Vygotsky, esto se explica por la menor dificultad cognitiva que la tarea entrañaba para el grupo avanzado que, consecuentemente, también tenía menos necesidad de exteriorizar las



estrategias. Además, dicha exteriorización estaba completamente ausente en el discurso de los hablantes nativos adultos. Claramente esto se debe a que la tarea presentaba muy poca dificultad cognitiva para este grupo, y la autorregulación era mantenida durante toda la narración sin necesidad de recurrir a tales estrategias. Por el contrario, el análisis del discurso de los niños nativos mostraba que éstos se comportaban de un modo muy similar al de los estudiantes de nivel intermedio, exteriorizaban la macroestructura para obtener control sobre la tarea y sobre su actuación. De nuevo este dato no es sorprendente en vista al concepto de acceso continuo, ya que los hablantes no nativos, especialmente aquellos con escasa competencia lingüística, utilizan estrategias similares a las que usan los niños para subsanar las dificultades inherentes para ellos en el discurso de segunda lengua. Desde esta perspectiva, el discurso de L2 no es ni peor ni mejor que el discurso del hablante nativo, sino que debe encuadrarse según el papel que tiene en la mediación cognitiva:

The peculiarity of the second language discourses is therefore understandable not in terms of correctness, incorrectness, and appropriateness, but in the manifestation of control strategies that are remarkably like those which children use to order themselves in a similar task. (Frawley y Lantolf 1985: 29)

Otra peculiaridad del discurso de la L2 extraído de este estudio era la tendencia a incluir una gran cantidad de información extra-textual. En el grupo de estudiantes de nivel intermedio, la narrativa presentaba acontecimientos inconexos sin el orden lógico y coherente del relato expuesto por el resto de los grupos, incluidos los niños. Esto se debe, según señalan Frawley y Lantolf, a que dichos estudiantes exteriorizan la información extra-textual para intentar percibir los acontecimientos de un modo

conectado, para autorregularse. Aunque esto no sucede en lo expuesto por el grupo de niños, los autores hacen mención a otro estudio (Hawkins 1977) para asegurar que esto es también frecuente en nativos jóvenes utilizando su propia lengua materna.

La adopción por parte de estudiantes de L2 de estrategias infantiles se ha considerado a menudo como una regresión. Lantolf y Aljaafreh (1995) señalan, sin embargo, que regresión no quiere decir que el alumno esté “back to square one” (1995: 626), ya que el alumno puede demostrar sobradamente que puede realizar una actividad autorregulada. Se debe a que para reformular aspectos de su propio sistema lingüístico y asimilar nueva información lingüística, el alumno necesita confiar en otra regulación más explícitamente, y de esta forma necesita regresar a un nivel más intermental:

In order to achieve the subsequent synthesis necessary for reorganization of the relevant functional system, however, the learner required a good deal of explicit regulation from the tutor – regression towards the lower end of the ZPD scale. This move represents a necessary prelude to continued microgenetic growth of the learner’s interlanguage.

(Lantolf y Aljaafreh 1995: 629)

### **2.2.3. LA INTERACCIÓN POR PAREJAS Y EL DIÁLOGO COLABORATIVO**

Los conceptos vygotskianos también pueden ser aplicados en el análisis del discurso emergente entre dos alumnos de igual competencia que trabajan juntos en grupo en una clase de L2. Varios estudios empíricos corroboran la presencia de una ZPD durante la interacción entre iguales, en la que ninguno de los participantes tenía

mayor competencia lingüística que el otro. En referencia a la cuestión del movimiento entre autorregulación y regulación por otros, como Aljaafreh y Lantolf hicieron en su estudio de 1994, De Guerrero y Villamil (1994) analizaron los patrones de interacción durante las actividades por parejas en un curso de escritura de inglés como segunda lengua. En este estudio, la regulación por objeto, en la que el alumno es controlado por la actividad, también se incluyó como un criterio. 54 alumnos universitarios de nivel intermedio fueron grabados durante sus sesiones de revisión por parejas, y se analizaron un total de 40 grabaciones. Antes de cada sesión, se les dio a los alumnos técnicas sobre las habilidades de escritura y de revisión.

Los resultados del estudio demostraron “an extremely complex and productive interactive revision process among participants” (De Guerrero y Villamil 1994: 491). Los estudiantes se involucraron en la interacción el 84% de su tiempo, y hubo evidencia del movimiento entre autorregulación, regulación por otros y por objeto. Estos movimientos dependían de las demandas de la tarea tales como el conocimiento de la L2, de los objetivos de la actividad o de la presencia de un colaborador. Los autores notaron, sin embargo, que dominó la autorregulación, y que esto se debió a las sesiones previas que los estudiantes habían recibido. Las relaciones sociales simétricas ocurrieron cuando dos compañeros estaban en el mismo nivel de regulación y compartían el control de la tarea. Las relaciones asimétricas se dieron cuando éstos estaban en niveles diferentes de regulación, y como resultado, uno de ellos tenía mayor control cognitivo sobre la tarea que el otro. Los resultados mostraron que dominaron las relaciones asimétricas, en las que el participante autorregulado ofrecía ayuda a su compañero predominantemente de manera colaborativa. Los autores exponen que esto corresponde al tipo de desarrollo señalado por Vygotsky a través del concepto de ZDP,

o “in other words, the dyadic revision situation created an instructional space where learning was fostered by the more skilled peer assisting the other in solving particular textual problems” (De Guerrero y Villamil 1994: 491). De aquí, que el trabajo por parejas con miembros de distintos niveles pueda resultar beneficioso para el desarrollo dentro de la ZDP. Este estudio apoya el uso pedagógico de las revisiones y colaboraciones por parejas en clase, y asimismo verifica la utilidad de la perspectiva vygotskiana de la investigación en el aula:

In our opinion the Vygotskian paradigm captures like no other the subtle interplay that exists between collaborative interaction and independent intellectual functioning. In peer revision, the cognitive processes that are required for successful task completion are exercised in collaboration and then presumably internalised for eventual independent problem-solving. Students find themselves immersed in a situation where they not only have to exercise self-control over the task but also regulate and be regulated by others ... Peer revision is thus a potentially beneficial situation because it allows for interchangeability of roles and for continuous access to strategic forms of control in accordance with task demands. (De Guerrero y Villamil 1994: 493)

De Guerrero y Villamil (2000) analizaron con detenimiento estos datos tomando en cuenta la escala de Lidz (1991) para medir la instrucción mediada. En su análisis, identificaron que los alumnos se involucraban afectivamente en la tarea y hacían un uso contingente de la L1 para facilitar la interacción. Además, se mantuvo la intersubjetividad durante toda la interacción por parejas. Los autores concluyeron que “there is every indication that the peer session was a true learning experience for both partners” (De Guerrero y Villamil 2000: 65).

Estos estudios sugieren, como señala Lantolf (2000), que el concepto de ZDP puede ser aplicado a una situación colaborativa en la que ningún participante es considerado un experto. Esto supondría que ciertas prácticas pedagógicas asociadas con el trabajo en grupo podrían ser recomendables en el aula, donde el acceso a un experto (a excepción del profesor) o a una tutoría individual no es frecuente. Sin embargo, se necesitarían más pruebas empíricas que demostraran lo que realmente aprende el alumnado con estas actividades y de esta forma se podrían obtener conclusiones pedagógicas más concretas.

En otro reciente estudio, Ohta lleva a cabo el análisis exhaustivo del diálogo entre dos adultos estudiantes de japonés para “investigate the interactional cues to which peers orient in order to provide developmentally appropriate assistance” (2000: 52). Los diálogos fueron grabados en vídeo y en audio mientras los alumnos realizaban tres tareas: un role-play, una traducción y una entrevista. Los resultados mostraron que los dos alumnos participaron en un diálogo colaborativo centrado en la forma en el que el estudiante más competente, Hal, proporcionaba ayuda gramatical a la otra alumna, Becky. Los dos negociaban la forma del lenguaje de manera muy parecida al concepto de negociación de significados. Sin embargo, el estudio también señalaba que la ayuda prestada no aparecía ante un corte en la comunicación, sino cuando el alumno menos capacitado encontraba dificultades y pedía ayuda. De este modo, a medida que Becky parecía ser más competente en su uso de la lengua, Hal respondía con menos frecuencia sus peticiones de ayuda que también eran menos frecuentes. Ohta señala que “Hal’s responsiveness to these bids results in help which is both developmentally appropriate and timely” (2000: 52). Hal responde ante lo que Becky considera difícil, y de este

modo, en términos vygotskianos, a su ZDP. Esto es importante, ya que la ayuda no es necesaria sólo ante dificultades comunicativas o lingüísticas, sino también cuando uno de los participantes muestre signos de necesitarla, y el otro participante se dé cuenta de ellos:

The most important finding of this study is that the provision of developmentally appropriate assistance is not only dependent upon attention to what the peer interlocutor is able to do, but also upon sensitivity to the partner's readiness for help, which is communicated through subtle interactional cues. (Otah 2000: 53)

Una segunda aproximación al análisis del diálogo colaborativo entre Hal y Becky reveló que ambos participantes desarrollaban su competencia comunicativa como resultado de proporcionar y recibir ayuda. Gradualmente, Becky mejoró en el uso de las construcciones más difíciles y en las que tenía problemas al principio, y las usaba eventualmente durante la tercera actividad, la entrevista. Hal también mostró signos de desarrollo de la L2, ya que progresivamente tenía cada vez más éxito en el uso de estructuras lingüísticas complejas. Por otra parte, también es posible obtener otra importante conclusión de este estudio. Tradicionalmente las actividades de traducción no han sido consideradas como las más adecuadas para propiciar la interacción y los tipos de negociación que conducen a la ASL. Sin embargo, en este estudio, Hal y Becky formaron parte de un diálogo colaborativo durante la traducción, y éste les ayudó a conseguir una construcción mucho más precisa de la L2. El autor señala que esto es debido al enorme interés que los participantes tenían en la tarea. Por tanto, el tipo de actividad no determinó de antemano el tipo de interacción que generaría. De aquí que no se pueda asumir con certeza que un tipo determinado de actividad conducirá a un

tipo delimitado de interacción. Concretamente, los investigadores siempre han asignado valor a las actividades dependiendo de la cantidad de negociación de significado que generen. Desde una perspectiva sociocultural, todos los tipos de discurso son considerados potencialmente relevantes para el aprendizaje, y no se pueden establecer categorías de análisis predeterminadas. Si se analiza un discurso en su totalidad, siempre es posible encontrar oportunidades para el aprendizaje. Van Lier y Matsuo (2000) señalaron en una conversación desestructurada, tipos de negociación en expresiones de sorpresa o en evaluaciones de contenido. Van Lier (2000) sugiere que incluso cuando no hay negociación de significado, los alumnos realizan una considerable cantidad de trabajo lingüístico, de identidad o de establecimiento de la información personal sobre las decisiones de la propia vida entre otras. Consecuentemente, en actividades en las que se den conversaciones más abiertas, el alumno tiene sus “conversational feet ... held to the fire” y bajo estas circunstancias, tiene que estar seguro de que no pone sus “conversational feet in her mouth, because there is a personal investment in the information she constructs for her interlocutor” (Van Lier 2000: 250). Estas conclusiones también son corroboradas en el estudio de Nakahama, Tyler y Van Lier (2001).

En referencia al estudio de Ohta (2000), el análisis del diálogo colaborativo señala que el resto de factores distintos a la negociación de significado, son igual o más importantes en la creación de oportunidades de aprendizaje de la L2. Así, el entendimiento de este tipo de diálogo es necesario si los procesos relacionados a la ASL y la actuación dentro de la ZDP son documentados con una mayor claridad:

Clearly the nature of effective assistance in the ZDP varies depending upon a variety of

factors, including the expertise of the helper (whether “expert” or “peer”), the nature of the task, the goals of the participants, and the developmental levels of the learners ... Task design, while important, ultimately cannot determine the nature of the activity engaged in by learners. (Ohta 2000: 76)

Desde una perspectiva sociocultural, el papel de la interacción en ASL va más allá de la conceptualización del input, output y negociación presentada en el capítulo anterior. En este contexto, las teorías sobre la creación de las oportunidades de aprendizaje dependen predominantemente del entendimiento de la naturaleza del diálogo colaborativo. Sobre esto, Swain lo define como:

Knowledge-building dialogue. In the case of our interests in second language learning, it is dialogue that constructs linguistic knowledge. It is what allows performance to outstrip competence. It is where language use and language learning can co-occur. It is language use mediating language learning. It is cognitive activity and it is social activity. (Swain 2000: 97)

De este modo, la producción del lenguaje contiene esencialmente dos elementos. Por un lado, es un acto cognitivo, ya que el hablante se involucra en la producción cognitiva del significado. Por otro lado, se puede ver como un producto objetivo que puede ser analizado o respondido por el hablante, o por otros, en un proceso de aprendizaje de la lengua. Durante el diálogo colaborativo, los dos elementos del discurso están presentes. El reconocimiento de estos dos aspectos separados pero relacionados del output lleva a un análisis de la interacción que va más allá de la hipótesis del input-output. En referencia a los principales estudios sobre ASL, Van Lier señala que aunque estas



investigaciones reconocen la naturaleza dialogal de la transmisión, todavía:

Adheres to the input/output view of learning, where items in the input ... have a casual (perhaps triggering) effect on acquisition processes in the learner ... It is this linear cause-effect view which needs to be replaced by a more complex view in which cognition, language, learning, and consciousness are in themselves dialogic constructs.

(Van Lier 1996: 50)

Para ilustrar el diálogo colaborativo, Swain (2000) da el ejemplo de inmersión de dos estudiantes francesas (Sophie y Rachel). En este caso sucede lo mismo que en el ejemplo de Otah:

Together what Sophie and Rachel have accomplished is the construction of linguistic knowledge; they have engaged in knowledge building. Furthermore, unlike in the sort of “negotiation” sequence discussed by pica, Sophie and Rachel have not engaged in this knowledge building because they have misunderstood each other. They have done so because they have identified a linguistic problem and sought solutions. Here, their output, in the form of collaborative dialogue, is used to mediate their understandings and solutions.

(Swain 2000: 102)

Una de las cosas más relevantes en este proceso es que el conocimiento, que se construye socialmente dentro del diálogo colaborativo, puede ser interiorizado por los participantes y usado en una etapa posterior. En otras palabras, el conocimiento lingüístico creado cooperativamente puede ser apropiado individualmente. Estos dos aspectos del lenguaje se refieren a: “dialogue as an enactment of mental processes, and dialogue as occasions for L2 learning” (Swain and Lapkin 1998: 321).

En otro estudio, Swain (2000) muestra cómo el lenguaje puede ser usado como herramienta mediática. En este caso, a un grupo avanzado alumnos de inglés se les instruyó para que reflexionaran en voz alta sobre las estrategias metacognitivas que usaban mientras completaban una tarea. A otro grupo se les enseñó las estrategias, pero no se les indujo a hablar sobre ellas. A un tercer grupo ni siquiera se les proporcionó estrategias. Los tres grupos recibieron la misma instrucción sobre los verbos y participaron en las mismas actividades comunicativas por parejas. Sin embargo, sólo el grupo que verbalizó las estrategias “were considerably more successful in using verbs accurately” (Swain 2000: 109). Swain señala que las razones de este éxito se deben a que se usó el lenguaje como herramienta mediática para el aprendizaje de la L2. De hecho, a través de las transcripciones realizadas, se puede apreciar que los alumnos analizaban el lenguaje que estaban produciendo y al mismo tiempo identificaban problemas lingüísticos y los resolvían:

Verbalisation helped them to become aware of their problems, predict their linguistic needs, set goals for themselves, monitor their own language, and evaluate their overall success. Their verbalization of strategic behaviour served to guide them through communicative tasks allowing them to focus not only on “saying”, but also on “what they said”. (Swain 2000: 109)

Se puede afirmar entonces, que a través del diálogo colaborativo, los alumnos se centran no sólo en su expresión en el idioma, sino también en el lenguaje mismo como un producto objetivo. En otras palabras, se involucran en el análisis colectivo de su output, actividad que se interioriza más tarde y llega a estar disponible para un futuro uso

individual. El aprendizaje tiene lugar, primero, en un plano intermental a través de la interacción social, y después, en un plano intramental cuando los alumnos interiorizan ese conocimiento cooperativo se apropian de él para su uso particular.

Estas últimas conclusiones se separan de la relación causa-efecto que existe en los estudios recientes sobre ASL. Desde una perspectiva sociocultural, el diálogo colaborativo o la interacción no parecen conducir a la ASL, sino que parecen ser la ASL. De hecho, Donato (1994) intenta demostrar precisamente esto en un estudio en cuyos objetivos el autor señala que “rather than to theorize that interaction has the potential to result in L2 development, this study attempts to examine how social interactions in the classroom result in the appropriation of linguistic behaviour by the individual” (1994: 39). Donato examinó los datos extraídos de los diálogos de tres estudiantes universitarios americanos que se estaban preparando para una prueba oral. Los estudiantes alternaban los papeles de experto y aprendiz, proporcionando o recibiendo ayuda sucesivamente. Para comprobar si estos casos significaban el desarrollo de la L2, Donato examinó la producción de dichos estudiantes en su prueba oral que se realizó una semana más tarde. Averiguó que el 75% de las estructuras que habían sido corregidas se usaron correctamente. Donato atribuye este hecho a que “individual knowledge is socially and dialogically derived” (1994: 51). Estos resultados apoyan la tesis de que el desarrollo dentro de la ZDP no requiere necesariamente la presencia de un experto, de un adulto o de una persona con mayor competencia lingüística, sino que puede surgir del contexto social que se crea cuando dos alumnos (supuestamente de igual nivel lingüístico) interaccionan cooperativamente. Contrastando este estudio con las investigaciones más tradicionales sobre ASL, Donato señala que:

The critical point is when students have the opportunity to help each other during nonstructured tasks and on the basis of internal goals for activity, they are observed to create a context of shared understanding in which the negotiation of language form and meaning can co-occur ... focusing on form was not a requirement of the task but rather how the students operationalized their motive for activity at the particular point in the interaction. (Donato 1994: 43)

Otro estudio ampliamente citado en la literatura sociocultural es la tesis doctoral de LaPierre (1994; citado en Swain y Lapkin 1998). El estudio trata de estudiantes franceses de inmersión que realizan una actividad en la que tienen que reconstruir una historia. LaPierre señala que cuando los estudiantes utilizan el metalenguaje (utilizar la lengua que describir lo que están produciendo), su habla se corresponde con algún tipo de aprendizaje de la L2. Para comprobar su hipótesis, se analizan las transcripciones de los diálogos colaborativos de los alumnos y se realizaron diversos tests una semana después de realizar la actividad. Dichos tests mostraron que lo que los estudiantes habían aprendido con sus compañeros durante los diálogos, fueron capaces de utilizarlo de manera individual posteriormente.

La investigación de LaPierre sirvió como estudio piloto en otro proyecto de Swain y Lapkin (1998) que analiza la actuación de 4 estudiantes franceses de inmersión. En un artículo publicado, Swain y Lapkin proporcionaban detalles sobre la interacción de dos de los estudiantes (cuyos seudónimos eran Kim y Rick). Kim era considerado como el alumno de mayor competencia lingüística e incluso obtuvo mejores puntuaciones tanto en el pretest como en el posttest. Se analizaron en los diálogos

*language-related episodes (LREs)*, definidos como “any part of a dialogue where the students talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others” (Swain y Lapkin 1998: 326). Tras la investigación, los autores concluyeron que:

The data offered in this article provide support for a theoretical orientation towards viewing dialogue as both a means of communication and a cognitive tool. In the LREs discussed here, we see Kim and Rick, as they jointly develop the story line and write it out, using language to co-construct the language they need to express the meaning they want and to co-construct knowledge about language. Their dialogue serves as a tool both for L2 learning and for communicating with each other.

(Swain y Lapkin 1998: 333)

A pesar de estas afirmaciones, la evidencia empírica plantea algunos interrogantes tal y como señalan los propios autores. Uno de los problemas es que los estudiantes, a través del diálogo colaborativo, establecen frecuentemente su propio memorándum. El tipo específico de aprendizaje de la L2 que tiene lugar depende de los alumnos y no puede estar predeterminado por el profesor o por el investigador. De hecho, desde una perspectiva sociocultural, esto es inevitable ya que los alumnos son considerados co-constructores del diálogo colaborativo y por tanto, agentes responsables de establecer su propio sistema de aprendizaje.

### 2.3. CONCLUSIÓN

Los estudios socioculturales son relativamente nuevos dentro del campo de investigación de L2, pero han sabido desarrollar una base teórica y empírica en los procesos que forman parte del aprendizaje de la lengua meta. Las investigaciones futuras en este campo ampliarán el conocimiento de la interacción y de la ASL:

Whereas it would be inaccurate to state that the potential applicability of Vygotskian thought to SLA has gone unrecognised, it is reasonable to say that the full potential of its applicability has not yet been explored ... Vygotskian psycholinguistics is not only compatible with current SLA theory, but it can also provide an extremely productive paradigm within which to conduct research and theory building.

(Schinke-Llano 1993: 122)

Uno de los aspectos más importantes de la teoría sociocultural es que ofrece a los investigadores una alternativa a lo expuesto en el capítulo anterior para analizar la interacción del alumno. De este forma, propone varias críticas importantes a las principales corrientes de pensamientos de la ASL, máximamente a través del contraste de las metáforas de adquisición y participación, y al desafío de las teorías de transmisión de la comunicación. Donato ha señalado que “framing the study of L2 interaction in the message model of communication masks fundamentally important mechanisms of L2 development and reduces social setting to an opportunity for input crunching” (1994: 34). La teoría sociocultural, por el contrario, sitúa el aprendizaje dentro de un marco contextual específico, reconociendo una amplia gama de diseños de interacción que pueden surgir incluso cuando los alumnos están enganchados en la

misma actividad ya que los individuos crean y recrean sus mundos. La importancia de la actividad dentro de esta teoría y el detallado análisis del contexto que conlleva han dirigido la atención de los investigadores hacia una reconsideración de lo podría ser considerado como un ambiente propicio para el aprendizaje. Acentúa la imprevisibilidad de la tarea y de los currículos, y se centra en la adaptación y manipulación activa del individuo ante los factores externos. Además, va más allá de la noción de lenguaje como entidad que se usa sólo y exclusivamente para la comunicación, y reconoce el papel cognitivo que tiene la acción lingüística en el desarrollo derivado socialmente de la mente del individuo. La comunicación en la L2 se ve como una manifestación positiva de la participación de los alumnos en la nueva comunidad ya que éstos buscan la intersubjetividad y la autorregulación más que la representación de un vago sistema lingüístico y su incapacidad para comunicarse satisfactoriamente. Firth y Wagner señalan que un análisis de interacción en L2 ilustra:

Rather than dominance, incompetence and underdeveloped FL ability (i.e., IL), we are witness to collaboration, sharing, resourcefulness, the skilful and artful application of a mechanism to effect collaboration in talk, and thus an efficient division of labour between the participants. (Firth y Wagner 1997: 294)

La aplicación de la teoría sociocultural a la ASL es también interesante porque ha empleado conceptos tomados de la teoría general de aprendizaje y los ha aplicado a los contextos de L2 para explicar la interacción del alumnado y su desarrollo. Se pueden hacer ciertos paralelismos entre otros tipos de aprendizaje y contextos educativos y la ASL, y esta comparación puede mejorar nuestro entendimiento de la adquisición de L2 y de su práctica pedagógica. Sin embargo, la perspectiva sociocultural está

claramente limitada para ofrecer una teoría lingüística, ya que aunque analiza los diseños de la interacción y el uso de la L2 dentro de esa interacción, trata de una manera abstracta el tema del desarrollo de la L2. Esto sería pues, asunto de futuras investigaciones.

Desde una perspectiva empírica, las investigaciones socioculturales son importantes porque la mayoría de sus estudios han sido llevados a cabo dentro de un aula. Esto contrasta con la mayoría de las investigaciones expuestas en el capítulo anterior y que difícilmente podían ser aplicadas a una clase:

Apart from work in the Vygotskian tradition ... theories in relevant fields, such as cognitive sciences, linguistics and second language acquisition (SLA), do not generally address language-pedagogical issues, neither at a theoretical nor at a practical level. Indeed, some SLA researchers explicitly distance themselves from pedagogy, perhaps in order to bolster their theoretical stature. (Van Lier 1996: 27)

En la parte negativa se aprecia que muchos de estos estudios empíricos se han llevado a cabo con dos o tres alumnos solamente y esto hace dudar de su generalidad. Además se ha prestado poca atención a los afectos a largo plazo de tales procesos como el *scaffolding* o la co-construcción del conocimiento, incluso aunque algunos autores (e.g. Donato y McCormick 1994; Aljaafreh y Lantolf 1994) han medido el desarrollo de un modo genético. La falta de control y la manipulación de las variables significan que tanto la validez como la generalidad de los datos es limitada y que la relación causal es difícil de demostrar. Esto, sin embargo, es una crítica general de investigaciones de este tipo, y tales desventajas, según los autores, no son importantes ante las ventajas de usar



tal paradigma de investigación que permite el estudio de los procesos interaccionales ya que se desarrollan en contextos reales.

Para el presente estudio son numerosos los puntos a extraer de la teoría sociocultural sobre el aprendizaje y en la organización de estrategias comunicativas en la clase de inglés como segunda lengua. Primero, la interacción oral no puede considerarse sólo y exclusivamente en términos de la provisión y la comprensión negociada del input o en términos de los beneficios del output, ya sean esos beneficios debidos a la comprobación de hipótesis o al desarrollo de los automatismos. La L2 (o incluso la L1) es también una herramienta cognitiva que puede ser usada para guiar el proceso de aprendizaje y analizar su propio producto lingüístico. El análisis de dicho producto ocurre a través del discurso metalingüístico. También ayuda a los individuos a orientar su actividad hacia el aprendizaje, permitiéndoles autorregularse o incluso regular a otros cuando ayudan a sus compañeros. Desde esta perspectiva, la negociación de significados pierde su posición dominante y abre el camino a la negociación de la forma que progresa desde el análisis colaborativo del uso de la lengua y el desarrollo general del alumno. Esta negociación de la forma también ha sido objeto de estudio, especialmente en los últimos años, en las principales investigaciones sobre ASL (e.g., Long 1991).

Por otro lado, también los estudios existentes sobre ASL apoyan el empleo en el aula del trabajo en equipo porque permite a los alumnos negociar el input para hacerlo comprensible y porque les proporciona muchas oportunidades de aumentar su output. Desde la perspectiva sociocultural se da mayor importancia a otros aspectos del trabajo en equipo como son los procesos de aprendizaje mediado socialmente y la provisión de

asistencia dentro de la ZDP. De hecho, la existencia de otro colaborador, según Aljaafreh y Lantolf (1994), anima al alumno a autocorregirse y a mejorar su actuación. Este papel de colaborador se puede dar en las actividades por pequeños grupos en el aula de L2. Además, el hecho de que diferentes ZDPs convivan dentro de una misma aula, en la que la figura docente es a menudo responsable de grandes grupos, significa que la ayuda o asistencia que ésta puede proporcionar puede no ser gradual e igual para todo el grupo al mismo tiempo. La efectividad del profesor, bajo las condiciones normales de la metodología tradicional, es limitada. Por el contrario, dentro del pequeño grupo, las personas están en una posición más ventajosa para proporcionar el tipo de ayuda específica que cada miembro necesita desarrollar dentro de su ZDP.

Una alternativa a los roles tradicionales del trabajo en equipo surge también de la literatura presentada en el capítulo anterior. Los miembros del grupo no son simplemente emisores o receptores (o escritores o lectores) actuando en actos comunicativos, sino que son además individuos involucrados en un proceso de aprendizaje activo y colaborativo. Hall señala que el aprendizaje de una lengua extranjera es:

The articulation of those communicative practices, including their goals and symbolic resources important to the development of communities of language learners ... that constitutes the foundation of language knowledge. In addition, we are moved to redefine the process of L2 development as one of becoming acculturated into these socially constituted webs of communicative practices. (Hall 1997: 304)

Aquí se puede apreciar un cierto paralelismo entre la teoría y la investigación

relacionada con la autonomía del alumno, que, según Van Lier (1996: 12), incluye dos elementos esenciales: elección y responsabilidad. Primero, la teoría sociocultural enfatiza la elección, particularmente en el caso del diálogo colaborativo, como la define Swain (2000), en la que los alumnos establecen sus propias prioridades cuando construyen el conocimiento sobre el aprendizaje y la L2. La elección es también evidente en los estudios empíricos que han demostrado cómo las actividades son moduladas y recreadas por los mismos alumnos y a menudo desafiando a las intenciones primeras de los profesores o del currículum. Segundo, el elemento de la responsabilidad se refleja claramente en la importancia de la autorregulación dentro de la teoría vygotskiana del desarrollo y del estudio de la metacognición en general. El trabajo en grupo en el aula de idiomas puede promover el desarrollo de la autorregulación y una mayor autonomía que en las clases tradicionales controladas y dirigidas sólo y exclusivamente por el profesor. Además, si el desarrollo dentro de la ZDP es visto como un proceso que puede surgir de la asistencia mutua que tiene lugar entre compañeros (como sugiere Lantolf 2000), entonces la responsabilidad del alumno está también presente en la regulación a otros en la que un individuo es responsable de ayudar o asistir a otro compañero en su actuación.

El papel del alumno dentro del grupo es, por tanto, mucho más complejo de lo que se sugirió en el capítulo anterior. No solamente tiene que asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje y hacer las elecciones oportunas en dicho proceso, sino que además tiene que actuar cooperativamente con los otros miembros del grupo. Esto implica tener sensibilidad hacia el nivel de desarrollo (o ZDP) del resto de sus compañeros y tener en cuenta los factores socioafectivos que intervienen cuando un grupo de personas trabaja unido. Requiere, pues, esfuerzo cognitivo, emocional o físico

(Van Lier 1996: 54). La dinámica de grupo, la existencia o no del espíritu cooperativo, las estrategias cognitivas y sociales y el grado de implicación del alumnado son elementos decisivos para el éxito o el fracaso de los procesos de aprendizaje en grupo.

Si determinadas dinámicas de grupo son fundamentales para maximizar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo dentro de la ZDP, entonces la práctica pedagógica debe afrontar el reto de aportar nuevas vías para conseguir un clima de trabajo adecuado. Van Lier mantiene que el punto de vista sociocultural de enseñar a aprender “goes well beyond training in study skills or other academic activities ... there should not be a need to go through a predetermined regime of learner training; instead learners can be guided in the exploration of their own and each other’s ways of learning” (1996: 91).

Moll (1993) señala que la teoría de Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación, incluso aunque este aspecto no ha recibido mucha atención por parte de las investigaciones socioculturales. También ha sido ignorado durante bastante tiempo por los principales estudios sobre ASL que se han centrado fundamentalmente en identificar y describir procesos sin considerar qué tipos de intervenciones pedagógicas podrían ser beneficiosas para el desarrollo de la L2. Incluso aún cuando no existe ninguna obligación por parte de los estudiosos de ASL o parte de los investigadores de la teoría sociocultural de aplicar sus estudios en pedagogía, sí existe una obligación por parte del profesorado o de los expertos en educación, al revisar tales estudios, de considerar sus implicaciones en el aula. Moll (1993) mantiene que la perspectiva vygotskiana de educación no debería limitarse al análisis de los procesos de aprendizaje y de los diseños interaccionales que ya existen, sino que debería

centrarse en el impulso de nuevas y más avanzadas formas de organización educacional que desarrollen la conexión emocional del alumno con el aprendizaje. El siguiente capítulo trata de este último aspecto a través del análisis del desarrollo de las competencias emocionales, las inteligencias Inter e intrapersonales de los alumnos, de su desarrollo en la clase de inglés, y de la importancia de tales aproximaciones pedagógicas para el desarrollo de la L2.

## CAPÍTULO 3º

### LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: LAS INTELIGENCIAS INTER.- E INTRAPERSONALES

#### 3.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DESDE LA TEORÍA DE LA INTELIGENCIA UNITARIA

Las investigaciones sobre la inteligencia se iniciaron con los estudios de Broca (1824-1880), que fue el primero en situar el área del lenguaje en el cerebro. Al mismo tiempo, Galton (1822-1911) estudiaba a los genios bajo la influencia de Darwin. Sin embargo, la primera vez que se habla de la medición de la inteligencia con fines educativos es a partir de los estudios de Binet (1857-1911). En 1905, Binet elabora el primer test de inteligencia bajo demanda del Ministerio de Educación francés para diferenciar a los individuos que podían seguir con la escolarización ordinaria de los que necesitaban una educación especial. Más tarde, en 1912, Stern introduce los términos coeficiente intelectual (CI), que tuvo una buena aceptación y divulgación. En 1908 se traduce el test de Binet-Simon al inglés, pero no fue muy difundido hasta la versión de 1916, conocida como Stanford-Binet y dirigida por Terman. En la Primera Guerra Mundial se utilizó esta prueba para examinar a más de un millón de soldados americanos. Posteriores versiones en 1937 y 1960 proporcionaron consistencia a este instrumento haciéndolo mundialmente famoso y el concepto de CI fue finalmente conocido por el gran público (Bisquerra 2003). Cattell (1860-1944) difundió los tests por Estados Unidos señalando que éstos predecían con gran exactitud el fracaso o el éxito académico.

Posteriormente, Spearman (1863-1945) y Thurstone (1887-1955) añadieron el análisis factorial al estudio de la inteligencia. Este último autor señaló siete habilidades mentales primarias (fluidez verbal, comprensión verbal, cálculo, rápida percepción, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo) que pueden considerarse como un antecedente primitivo de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Bisquerra 2003). Spearman especulaba que todo el mundo tiene un factor general de inteligencia, definido como *g*, y una habilidad relacionada con una tarea específica denominada *s* (Guilford 1967). El factor *g* incluye “operations of a deductive nature, linked with skill, speed, intensity, and extensity of a person’s intellectual output” (Oakland y Parmalee 1985: 703). La actuación de una persona según Spearman, en una tarea intelectual es reflejo de *g* y de las habilidades específicas asociadas a esa tarea. Sin embargo, los datos que apoyan esta teoría concluyeron que era necesario más de un factor *g* para atestiguarla (Horn 1989).

Guilford (1967) desafió esta posición unitaria de la inteligencia con su teoría sobre el multifactor de inteligencia. Guilford construyó un modelo de estructura del intelecto que incluía 120 factores. Estos factores eran derivados de tres categorías del intelecto: cinco operaciones (cognición, memoria, producción divergente, pensamiento convergente y evaluación); cuatro áreas de contenido (figurado, simbólico, semántico y comportamental); y seis productos (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones). Guilford señalaba que la inteligencia era entendida por las operaciones mentales que efectuaba, el tipo de contenido de dichas operaciones y su resultado (Oakland y Parmelee 1985, Eggen y Kauchak 1997). Guilford amplió el concepto de inteligencia que se había tenido hasta entonces. Además, al incluir factores

como la evaluación social, que es “the evaluation of other’s behavior” (Woolfolk 1995: 110), intuyó el comienzo de la inclusión de las inteligencias inter- e intrapersonales dentro del concepto general de inteligencia.

Otra teoría pionera sobre la inteligencia unitaria fue la que desarrolló Thorndike (Oakland y Parmalee 1985) y que dividía las habilidades mentales en tres: inteligencia social, concreta y abstracta. Esta inteligencia social puede ser la precursora de las inteligencias inter.- e intrapersonal de Gardner (1983). Más tarde, Stenberg (1985) propuso un modelo triangular de inteligencia que enfatizaba aspectos únicos de la adaptabilidad humana que no habían aparecido en anteriores teorías (Shepard, Fasko y Osborne 1999). Específicamente, este modelo incluía el papel de las estrategias metacognitivas en la resolución de conflictos. Stenberg definía explícitamente un control ejecutivo y un sistema de monitor que no sólo interactuaba con otros procesos de pensamiento y aprendizaje, sino que estaba supeditado a ellos en la jerarquía intelectual. Dentro de estas habilidades “metacomponent” se encuentran las siguientes (Stenberg 1985):

1. Decidir qué problema requiere solución.
2. Seleccionar un conjunto de componentes de bajo nivel para resolverlo.
3. Seleccionar una o más organizaciones o representaciones de información para que el resto de componentes funcionen.
4. Seleccionar una estrategia para combinar los componentes de bajo nivel.
5. Decidir cómo usar la memoria a corto plazo.
6. Monitorizar una solución al problema cuando el proceso se ha cumplido.
7. Atender y procesar las correcciones.



Otro defensor de la teoría del multifactor de inteligencia, y uno de los más importantes, es Gardner (1983). Gardner, aunque reconocía las ventajas del concepto unitario de inteligencia como la habilidad para categorizar fácilmente el nivel de inteligencia de un individuo en base a una puntuación en un test, creía que este sistema no hacía justicia a las fuerzas y a las limitaciones de cada uno (Shepard, Fasko y Osborne 1999). La inteligencia la definía como un “biopsychological potential that is drawn on within a culture for a variety of purposes” (Gardner 1994: 577), como la resolución de conflictos. Gardner (1983) pone en duda el CI y como alternativa propone la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner, de la Universidad de Harvard, realizó entre 1979 y 1983 un estudio sobre la naturaleza del potencial humano y a raíz de éste, publica su obra *Frames of mind. The theory in practice* en 1983, traducida al castellano en 1995. En esta obra, Gardner desglosa y evalúa la teoría de las inteligencias múltiples y lo que podría ser la escuela del futuro centrada en la diversidad. Inicialmente propuso siete formas independientes de competencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinética-corporal, interpersonal e intrapersonal, y posteriormente en 2001 añade dos más, la naturalista y la existencial. De todas estas inteligencias, son dos las que más interesan para el presente estudio, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, ya que las dos conforman la inteligencia emocional. La inteligencia interpersonal también es calificada por otros autores como inteligencia social (Zirkel 2000, Topping, Bremmer y Holmes 2000, Cherniss 2000, etc.) y la inteligencia intrapersonal es llamada también inteligencia personal (Sternberg 2000, Hedlund y Sternberg 2000).

Aunque algunos autores han señalado la falta de estudios empíricos a esta teoría (e.g. Sternberg 1994), la teoría de las inteligencias múltiples (MI) proporciona un contexto útil para entender que la estructura cognitiva única de cada persona está basada en una combinación de estas inteligencias (Shepard, Fasko y Osborne 1999). Sin embargo, a pesar de la perspectiva de Gardner, “most Western societies continue to emphasize linguistic and logical-mathematical intelligences in their formal education curricula, thus bypassing and undervaluing individuals with dominant abilities in the remaining five categories” (Shepard, Fasko y Osborne 1999: 637). Gardner insiste que para aquél sistema educativo que quiera hacer frente verdaderamente a las necesidades de los estudiantes, éste debe adaptarse a las diferencias individuales para así maximizar la ganancia intelectual de éstos (Kornhaber, Krechevsky y Gardner 1990, Walters y Gardner 1986).

Goleman (1995) por su parte enfatiza la inteligencia emocional como el factor más decisivo para tener éxito en la vida (Shepard, Fasko y Osborne 1999). Goleman señala que la habilidad para auto-motivarse, para reconocer y tratar el estado emocional propio y el de los demás afecta desde la salud física y las relaciones sociales, a la actuación en el trabajo e incluso afecta a la habilidad para hacer uso de las capacidades intelectuales. Goleman (1995) cita muestras que sugieren por ejemplo, que el control de los impulsos en la infancia corresponde a eficientes habilidades académicas en la adolescencia (Mischel y Peake 1990). Los individuos que pueden efectivamente controlar y cambiar sus niveles de ansiedad muestran mejores resultados en la resolución de tareas mentales que aquellos que no pueden controlarse (Chapin 1989). Goleman cita investigaciones que indican que incluso capacidades emocionales ambiguas como la esperanza y el optimismo influyen directamente en los logros

académicos (Snyder 1991). Para Sternberg (1985), Gardner (1983) y Goleman (1995), se necesita un cambio en la manera en la que los niños son educados actualmente y estudios recientes sobre educación lo corroboran (Shepard, Fasko y Osborne 1999).

### **3.2 LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (GARDNER 1983)**

La inteligencia humana ha sido uno de los temas más recurrentes de estudio en los ámbitos de la psicología y la educación. Aunque existen numerosas definiciones y teorías sobre ella, todas aluden a la capacidad para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos para resolver problemas. Inteligencia y éxito son conceptos que históricamente se han relacionado, ya que se suponía que la primera era un factor predictor del segundo. Hasta la década de los 80 la inteligencia era vista como un conjunto de capacidades fundamentalmente intelectuales (análisis, razonamiento, memoria, etc.), siendo el CI (Coeficiente Intelectual) su medida más popular y aceptada. Pero en 1983, Gardner señaló que la inteligencia no era una capacidad unidimensional limitada al ámbito lingüístico o matemático, sino que existían múltiples inteligencias, y que una persona podía ser inteligente en áreas distintas a las meramente intelectuales:

En mi opinión, la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad para abordar un contenido permita predecir su facilidad en otros campos. En otras palabras, es de esperar que el genio (y a posteriori, el desempeño cotidiano) se incline hacia contenidos particulares: los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible. (Gardner 1994: 11)

Por su parte, Armstrong (1999) señala que no puede verse esta teoría como un conjunto de estrategias preestablecidas para utilizar en el aula, sino como una filosofía de la educación:

La teoría de las inteligencias múltiples puede describirse de la manera más exacta como una filosofía de la educación, una actitud hacia el aprendizaje, o aún como un meta-modelo educacional en el espíritu de las ideas de John Dewey sobre la educación progresiva. No es un programa de técnicas y estrategias fijas. De este modo, ofrece a los educadores una oportunidad muy amplia para adaptar de manera creativa sus principios fundamentales a cualquier cantidad de contextos educacionales.

(Armstrong 1999: 52)

La teoría de las inteligencias múltiples ha recibido mucha atención durante los últimos 20 años (Campbell 1997, Silver, Strong y Perini 1997). Casi 80 años después de que se desarrollaran los primeros tests de inteligencia, Gardner cambió la noción de inteligencia a algo que no puede ser medido objetivamente y reducido a un simple coeficiente:

while traditional intelligence tests are based on the notion that the general faculty of intelligence is an inborn attribute that does not change over the time, the MIT asserts that there are skills universal to human species, related to the culture nurturing that domain and that develop according to experience, age and training.

(Armstrong, Kennedy y Coggins 2002: 11)

Stanford señala que Gardner:

Sought to broaden the perception of human potential beyond the confines of traditional IQ scores, seriously questioning the validity of determining an individual's intelligence through the practice of taking the person out of his or her natural environment and asking him or her to attempt isolated tasks never done before –and probably never to be done again. (Stanford 2003: 1)

De este modo, Gardner sugería a los educadores que percibieran la inteligencia como la capacidad para resolver conflictos, entre otras habilidades (Armstrong 1994).

Gardner (1983) exponía que coexisten nueve tipos de inteligencias distintas en todos los seres humanos aunque en un mayor o menor grado. La inteligencia lógico-matemática está relacionada a la capacidad de deducir, de secuenciar y de establecer hipótesis. Se ubica en el hemisferio izquierdo y en su grado máximo de desarrollo se asemeja al pensamiento científico. La inteligencia lingüístico-verbal se relaciona con la capacidad de entender y crear mensajes orales y escritos y se sitúa también en el hemisferio izquierdo. Arnold y Fonseca (2004) señalan que aunque en el esquema de Gardner, este tipo de inteligencia no hace referencia al aprendizaje de una segunda lengua, sí es posible relacionarla con la habilidad para usar la lengua de manera efectiva tanto oralmente como por escrito, lo que ya también había sido expuesto por Christison y Kennedy (1999). En la teoría de las inteligencias múltiples, “language is not seen as limited to a “linguistics” perspective but encompasses all aspects of communication” (Richards y Rodgers 2001: 117). Tradicionalmente la metodología impartida en las escuelas, así como los distintos tipos de test mal llamados medidores de la inteligencia, se basaban fundamentalmente en estos dos tipos de inteligencias, la lógico-matemática y

la lingüística-verbal, menospreciando y reduciendo así el avance del alumnado en el resto.

La inteligencia interpersonal se define como la capacidad para distinguir, cambiar y mejorar las relaciones con los demás. Se sitúa en los lóbulos frontales y su carencia provoca un cambio de personalidad. Este tipo de inteligencia está fuertemente conectada al aprendizaje de una segunda lengua ya que éste es un proceso social cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes 1971, Canale y Swain 1980). “The interpersonal intelligence is connected to the ability to harmonize with others, to understand their perspectives and opinions, but also to convince others in order to achieve personal objectives (Arnold y Fonseca 2004: 128).

Por su parte, la inteligencia intrapersonal se relaciona con la capacidad de conocerse mejor a uno mismo, percibiendo, controlando y cambiando las propias emociones. Se ubica también en los lóbulos frontales y los autistas por ejemplo, carecen de ella. “The intrapersonal intelligence gives us the capacity to understand the internal aspects of the self and to practise self-discipline” (Arnold y Fonseca 2004: 129) y es además útil para el aprendizaje de una segunda lengua porque permite a los alumnos “identify their preferred learning styles and stretch those styles by examining and practicing various learning strategies” (Reid, 1995: IX).

La inteligencia musical es la habilidad para percibir, valorar y crear melodías y ritmos. Se sitúa en el hemisferio derecho en aquellas personas que son diestras y no son músicos profesionales. La inteligencia visual-espacial es la habilidad para percibir los

elementos necesarios para crear imágenes mentales y éstas están presentes en el pensamiento y tienen una gran influencia en el razonamiento (Arnold 1999).

La inteligencia cinética-corporal es la que facilita el control de los movimientos del cuerpo. En referencia a este tipo de inteligencia, Rogers (1975) afirma que la educación tradicional “have focused so intently on the cognitive and have limited themselves so completely to “educating from the neck up” that this narrowness is resulting in serious social consequences” (Rogers (1975: 40). Además, Arnold y Fonseca (2004:128) señalan que “in many classrooms, students sit in rows for hours and are asked to pay attention to verbal input. The human need for movement is totally overlooked and therefore, its potential value for creating higher energy levels and maintaining attention is greatly reduced” .

Por último, las inteligencias naturalista y existencial son las de más reciente incorporación por parte de Gardner (1999). La naturalista está vinculada al disfrute y la apreciación del trato con las distintas especies animales y naturales en general y la existencial se interroga sobre cuestiones vitales para el ser humano tales como el origen de la vida, la coexistencia del bien y del mal o la presencia de un Ser Supremo, entre otras.

La teoría de las inteligencias múltiples es considerada como “an increasingly popular approach to characterizing the ways in which learners are unique and to developing instruction to respond to this uniqueness” (Richards y Rodgers 2001: 123). Arnold y Fonseca señalan que las distintas inteligencias reflejan un panorama plural de las diferencias individuales de cada alumno y que además son como

*personal tools* each individual possesses to make sense out of new information and to store it in such a way that it can be easily retrieved when needed for use. The different intelligences are of neutral value; none of them is considered superior to the others.

(Arnold y Fonseca 2004: 120)

Este último aspecto es importante cuando se trata, por ejemplo, con alumnos discapacitados (Stanford 2003). Armstrong (1994) señala que cada persona tiene capacidades en los ocho tipos de inteligencias y que todas funcionan de manera única en cada uno. Algunas personas parecen poseer altos niveles en todas las inteligencias mientras que otras parecen carecer de sus aspectos más básicos, pero la mayoría tiene un elevado desarrollo en algunas, modesto en otras, y escaso en el resto. Los estudiantes con discapacidades exhiben a menudo déficits en las inteligencias lógico-matemática y en la lingüístico-verbal pero muestran bastante fuerza en otras, aunque no esto no sea, en general, tenido en cuenta en el colegio (Stanford 2003).

La teoría de las inteligencias múltiples (IM) es definida quizá con una mayor precisión como una filosofía de educación o como una actitud hacia el aprendizaje (Armstrong 1994) que como un programa de técnicas y estrategias preestablecidas (Stanford 2003). Como tal, ofrece a los educadores una gran oportunidad de adaptar creativamente sus principios fundamentales a los distintos contextos educativos. Su aplicación en el aula incluye estrategias de aprendizaje, adaptaciones curriculares y asesoramiento al alumnado. “The teacher offers a choice of tasks, not to teach to specific intelligences but to give learners the opportunity of apprehending information in their preferred way, as well as to promote the development of their other



intelligences” (Arnold y Fonseca 2004: 126). Los estudiantes con un bajo rendimiento escolar y una gran desmotivación han experimentado un crecimiento académico cuando se han expuesto a las intervenciones y a las técnicas extraídas de esta teoría (Janes, Koutsopanagos, Mason y Villaranda 2000) ya que constituye “a teacher-friendly tool for lesson planning that can increase the attractiveness of language learning tasks and therefore create favourable motivational conditions” (Arnold y Fonseca 2004: 120).

El papel del profesor en una clase de IM contrasta con el rol que éste desempeña en una clase tradicional (Gardner 1997). En ésta última, el profesor explica delante de toda la clase, escribe en la pizarra, pregunta a los alumnos y espera a que éstos terminen sus trabajos escritos. En comparación, en una clase de IM, el profesor cambia continuamente el método de presentación de lo lingüístico, por ejemplo de lo espacial a la musical, y así va combinando las inteligencias de una manera creativa (Stanford 2003). Las IM hacen su gran contribución a la educación sugiriendo a los profesores que expandan su repertorio de técnicas, herramientas, y estrategias más allá de las típicas lingüísticas y lógicas que predominaban en las clases tradicionales (Campbell 1997). Según Goodlad (1994), que realizó un proyecto pionero llamado “*A Study of Schooling*”, en más de 1.000 clases de Estados Unidos, cerca de un 70% del tiempo de clase era consumido por el discurso del profesor (dando instrucciones o explicaciones al alumnado). La actividad que con más frecuencia realizaban los alumnos eran trabajos escritos: “much of this work was in the form of responding to directives in workbooks or on worksheets” (Goodlad 1994: 230). En un contexto así, la teoría de las IM funciona no sólo como un remedio específico ante un aprendizaje unidireccional, sino también como una herramienta que facilita y sintetiza la pedagogía educativa existente (Stanford 2003).

La teoría de las IM proporciona a los docentes numerosas oportunidades para que reflexionen sobre su forma de enseñar y para que entiendan porqué unos métodos funcionan y otros no. Además ofrece una gran variedad de estrategias de aprendizaje que se pueden fácilmente implantar en el aula. En muchos casos, estas estrategias han sido usadas por los profesores durante décadas, y en otros, éstos tienen una oportunidad de innovar con nuevas técnicas. En cualquier caso, las IM sugieren que ningún conjunto de estrategias puede servir a todos los estudiantes durante todo el tiempo. Todos los alumnos tienen diferentes predisposiciones hacia las ocho inteligencias, así que cualquier estrategia puede funcionar con éxito en un grupo y fracasar con otros (Silver *et al.* 1997). Por ejemplo, aquellos profesores que usan las canciones como herramienta pedagógica encontrarán probablemente que los alumnos más inclinados musicalmente responden con entusiasmo, mientras que otros permanecen inmóviles. Del mismo modo, el uso de dibujos o imágenes gustará a aquellos estudiantes orientados espacialmente pero tendrá un efecto diferente en los que estén inclinados verbal o físicamente (Stanford 2003).

Por estas diferencias individuales del alumnado, es aconsejable el uso de varias técnicas de enseñanza distintas. Tan pronto como el profesor dé más importancia a una inteligencia sobre el resto en cada presentación, el alumno cuya inteligencia esté preponderando será capaz de desarrollar sus capacidades. De igual modo, los alumnos con discapacidades a menudo se encuentran con que en clase, las inteligencias que menos desarrolladas tienen son las que más se usan durante todo el día. El empleo igualitario de todas las estrategias es necesario para que todos los alumnos desarrollen

todo su potencial de aprendizaje (Stanford 2003). Gardner explica las ventajas de la aplicación de su teoría del siguiente modo:

It is of the utmost importance that we recognize and nurture all the varied human intelligences, and all of the combinations of intelligences. We are all so different largely because we all have different combinations of intelligences. If we recognize this, I think we will have at least a better chance of dealing appropriately with the many problems that we face in the world. If we can mobilize the spectrum of human abilities, not only will people feel better about themselves and more competent; it is even possible that they will also feel more engaged and better able to join the rest of the world community in working for the broader good. (Gardner 1993: 12)

Como bien afirma Fonseca (2002), la puesta en práctica de esta teoría de las IM en el aula de inglés se fundamenta en el entendimiento de que el aprendizaje de una segunda lengua sólo puede impulsarse si el alumnado comprende el mensaje del docente. La comprensión de cualquier mensaje tiene que ver con su importancia, conexión emocional y su contexto (Jensen 1998). Fonseca (2002) señala que en el aula de inglés, se puede trabajar con unidades didácticas donde no sólo se aprenda la lengua en sí, sino que ésta se convierta en un auténtico vehículo real de comunicación. Subraya además, que no se trata de menospreciar el papel de la gramática en clase, pero reconoce que su única instrucción no es

la forma más eficaz de conseguir que nuestros alumnos quieran pertenecer al aula de inglés. Si en las aulas se sigue haciendo lo mismo que hasta ahora, muy probablemente sigamos obteniendo los mismos resultados: una población que en su mayoría no sabe hacerse entender en otra lengua. (Fonseca 2002: 23)

La crítica de Gardner hacia el concepto tradicional de inteligencia estuvo centrada en los siguientes aspectos:

1. La inteligencia ha sido concebida como un todo uniforme o unitario.
2. Puede ser medida con distintos instrumentos.
3. Su estudio se ha realizado de forma descontextualizada y abstracta, sin tener en cuenta factores situacionales y culturales.
4. Se consideraba propiedad individual, alojada en la persona, no en el entorno, en la interacción con otros, o en la acumulación de conocimientos.

El enfoque de Gardner es sugerente y quizás provocativo porque polemiza sobre el concepto de inteligencia más allá de lo cognitivo. La define como la “capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner 1994: 10). Lo importante de esta teoría consiste en reconocer la existencia de ocho inteligencias diferentes e independientes que interactúan y se potencian mutuamente. Pero sin embargo, la existencia de una de ellas no predice la existencia de alguna de las otras. Al hablar de inteligencia como capacidad, Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar pero sin negar el componente genético ya que al nacer se poseen esas potencialidades que posteriormente se desarrollan dependiendo del ambiente, la educación recibida, las experiencias, etc. Ningún deportista de élite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales, e igualmente se puede decir de los matemáticos, los escritores o de la gente emocionalmente inteligente (López 1998).

Gardner señaló al formular su teoría que “gustó a unos cuantos psicólogos, desagradó a unos pocos más y la mayoría la ignoró” (1999: 14). Un hecho interesante de esta situación es que cuando ya estaba convencido de que su propuesta estaba condenada al olvido, de pronto empezó a recibir una gran atención por parte de los educadores: “Existía otro público con un auténtico interés por mis ideas: el público de los profesionales de la educación” (1999: 15), lo que derivó en la aparición de nuevas prácticas pedagógicas. Pero a pesar de su valor intrínseco y de sus perspectivas de aplicación, la teoría también ha sido debatida desde un punto de vista científico. El concepto de inteligencia de Gardner supone entre otras cosas, la coexistencia de un correlato neurofisiológico que justifique la presencia de ellas. De este forma cada una de las ocho inteligencias está situada en un determinado lugar de la corteza cerebral, y ante un daño en cualquiera de ellas, se pondría de manifiesto una disminución en esa capacidad. Esto se justifica con algunos descubrimientos llevados a cabo en el campo de la neurobiología que parecen indicar la posible localización de ciertas funciones cerebrales: en el hemisferio izquierdo se sitúan las capacidades lingüísticas, y en el derecho las espaciales y musicales, pero la ubicación total de cada inteligencia es todavía imprecisa (Borsani 2001).

Hay también otros puntos teóricos por determinar. Uno de ellos puede ser la noción de modularidad que fundamenta la independencia de cada capacidad. Esta noción fue tomada prestada de Fodor, quien mantiene la existencia de ciertas capacidades modulares que constituyen la mente humana, como el lenguaje y la percepción. Sin embargo, la propuesta de Gardner no se asemeja mucho a la de Fodor, ya que para este último, los módulos de la mente funcionan como mecanismos

automáticos y predeterminados, mucho más estáticos y ciegos que las inteligencias múltiples de Gardner (López 1998).

Pero donde las ideas de Gardner parecen ser más controvertidas es en la medición de las inteligencias en la actuación real de cada sujeto. Uno de los instrumentos de medición desarrollado en los últimos años ha sido el MIDAS (Multiple Intelligence Development Assessment Scales) de Shearer desde el Multiple Intelligence Research and Consulting de Ohio. El MIDAS es un cuestionario sobre las habilidades y predilecciones del alumno, y a partir de esa información –confirmada a veces por profesores y padres- se advierte la distribución de cada capacidad. Pero en las investigaciones llevadas a cabo con el MIDAS se descubrió que los sujetos solían tener puntuaciones igualmente altas y bajas en casi todas las capacidades rotuladas como inteligencias. Dicha interrelación no permite hablar de una independencia tan radical como Gardner expone y sí podría hablarse de grandes tendencias generales en la conducta del individuo (Borsani 2001).

López (1998) señala que en el ámbito educativo, la aplicación de las inteligencias múltiples también plantea algunos retos:

1. No es fácil implantar estas ideas en un currículo tradicionalista.
2. Las programaciones de aula y los horarios de las asignaturas deberían modificarse.
3. Necesidad de tiempo extra para preparar lecciones y materiales didácticos.
4. Necesidad de más personal docente en los centros.
5. Necesidad de un currículo que tenga al estudiante como centro del proceso de enseñanza y que éste sea considerado como un individuo pleno.

6. Preparación del alumnado para el trabajo con estos enfoques.
7. Una evaluación distinta a la actual.
8. El uso de las inteligencias múltiples como herramienta de instrucción.
9. Necesidad de más tiempo para que el alumnado pueda trabajar de manera distinta a la acostumbrada.
10. Temor a ponerle “etiquetas” al alumno.
11. Uso de las nuevas tecnologías y materiales específicos.

Todo cambio educativo tiene que contar con la figura docente en el aula, pero sobre todo con el alumno, centro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta teoría es un instrumento útil para percatarse de las fortalezas y debilidades en el trabajo de los docentes, porque permite observar todas las actividades que realizan para alcanzar sus objetivos, y también cuales son las que dejan de lado al no sentirse cómodos al realizarlas (López 1998).

Desarrollar cada una de las inteligencias hasta un nivel aceptable de competencia depende según Amstrong (1999) de tres factores:

1. Dotación biológica, que incluye factores genéticos o hereditarios, y el daño que el cerebro haya podido sufrir antes, durante o después del nacimiento.
2. Historia personal, que incluye la experiencia con padres, profesores y amigos, todos aquellos que ayudan a madurar las inteligencias o las mantienen en un bajo nivel de desarrollo.
3. Antecedentes culturales o históricos, que incluye la época y el lugar donde uno nació y se educó.

Todos poseemos las ocho inteligencias en mayor o menor medida y al igual que acontece con los estilos de aprendizaje, no hay tipos puros. De este modo, por ejemplo un arquitecto necesita una inteligencia espacial bien desarrollada, pero necesita también las demás, la lógico-matemática para el cálculo de estructuras, la interpersonal para presentar los proyectos, la corporal-kinestésica para conducir hasta la obra, etc. Si la inteligencia es el conjunto de capacidades que nos permite solucionar problemas, la inteligencia emocional es el conjunto de capacidades que nos permite resolver conflictos relacionados con las emociones: con las emociones propias (intrapersonal) y con las de los demás (interpersonal). Goleman (1990) señalaba que hay dos mentes, una que piensa y otra que siente. El pensamiento es pues un proceso con muchas facetas. Las emociones son una de estas facetas, pero además son una parte integral del proceso como lo son el pensamiento lineal, lógico y verbal del hemisferio izquierdo. Del mismo modo que no se piensa con un solo hemisferio, sino que ambos son necesarios, tampoco nos limitamos a procesar la información, sino que además la sentimos. Cuando estamos ante un examen, de poco sirve saber todas las respuestas si nos ponemos tan nerviosos que no somos capaces de contestar adecuadamente. Evidentemente, tampoco vale con tranquilizarse sólo, hay que saber las respuestas y mantener la calma.

Nuestro sistema educativo no es equitativo ya que no presta la misma atención a todos los estilos de aprendizaje, ni valora por igual todas las inteligencias. Sólo con mirar un horario escolar se puede apreciar la diferencia de tiempo que se emplea en desarrollar la inteligencia corporal-kinestésica y la lingüística por ejemplo. De hecho, la reforma educativa planteada para el próximo curso 2005-2006, sugiere la reducción de horario en como plástica, música o tecnología (El País, 11-Julio-2005). En cuanto a la



inteligencia emocional, es la que menos atención educativa recibe, pero la mayoría de las veces no porque no se considere importante, sino porque su aprendizaje se da por supuesto. El ámbito educativo no hace más que reflejar la opinión de la sociedad en su conjunto. A nadie le sorprende por ejemplo, que un alumno tenga que realizar muchas actividades para aprender raíces cuadradas, y sin embargo, no se plantea la necesidad de enseñarles cómo prestar atención en una conversación o como aprender a concentrarse, tal y como sí sucede en la cultura oriental (López 1998).

Al sacar el concepto de inteligencia del ámbito científico en el que se encontraba confinado, Gardner abrió el camino hacia la inteligencia emocional. Aunque fue el psicólogo Bar-On en su tesis doctoral de 1988 el primero en hablar de un CE (Coeficiente Emocional) paralelo al CI, fueron Salovey y Mayer, psicólogos de la Universidad de Yale, los primeros en utilizar el término inteligencia emocional para referirse al impacto de los componentes no-intelectuales sobre la inteligencia. Pero el mérito de rescatar el término del ámbito académico y darlo a conocer a un público más amplio corresponde a Daniel Goleman, psicólogo de Harvard, con su libro *Inteligencia Emocional* publicado en 1995.

El calificativo de “emocional” que se atribuye a esta inteligencia ha hecho que algunos crean que se trata de una psicología de los afectos o de los sentimientos, o que se refiera únicamente al control de las emociones primarias, como el miedo, la ansiedad o la ira, entre otros. Pero, sin que estén excluidos, no representan lo esencial de la IE, ni desde el punto de vista teórico ni desde los temas que abordan los especialistas en la materia. Según el modelo propuesto por Goleman, la IE está formada por cuatro elementos básicos: la capacidad de tomar conciencia de uno mismo (self-awareness), la

capacidad de autorregulación (self-management), la capacidad para percibir a los demás y sus necesidades (social-awareness) y la capacidad de manejar las relaciones con los otros (relationship management). Sobre estas capacidades se asienta la competencia emocional, formada por habilidades y comportamientos de auto-manejo y de interacción con los demás y su contexto. Cabe destacar entre otras: la insistencia frente a las adversidades, la canalización de la frustración, las destrezas de negociación, el manejo de los conflictos, las destrezas para trabajar en grupo y la habilidad para darle un sentido a lo que se hace.

Numerosas investigaciones, citadas más adelante en el presente capítulo hacen referencia a la importancia de poseer niveles elevados de IE, ya que según estos estudios, este tipo de personas son más productivas y exitosas personal y profesionalmente, se recuperan más rápidamente de las adversidades, gozan de mejor salud y son más optimistas. Cuando se toma conciencia de esto, la pregunta más inmediata que surge es si ésta se puede aprender y/o desarrollar. La conclusión a la que llegan los expertos, es que mientras más temprano se inicien los procesos de enseñanza-aprendizaje socio-emocional, mejor y más sólidos serán los resultados. Sin embargo, en la práctica, cuando se observan los contenidos programados en el contexto real y educativo de los colegios, es fácil percibir que el énfasis está puesto en los conocimientos y contenidos teóricos que, por otro lado, también son necesarios.

Probablemente el avance más importante de la IE en los últimos años ha sido aclarar la forma en que este tipo de inteligencia puede ser desarrollada. Los elementos claves consisten en desarrollar estrategias y metodologías especializadas, destinadas a poner en marcha el circuito neurológico emocional en el que se asienta la competencia

emocional. El docente ya hace intuitivamente adecuaciones y variaciones en sus programaciones, pero haría falta fundamentarlas, sistematizarlas, incorporarlas a la tarea diaria, y a la hora de evaluar, tenerlas en cuenta. El mayor desafío educativo es tratar de desarrollar en el alumnado aquellas capacidades que no lo están y las futuras líneas de investigación deberían centrarse en ello.

### **3.3 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Según sugiere Bisquerra (2003), los antecedentes básicos de la inteligencia emocional han de rastrearse en los componentes de inteligencia y emoción. Si bien los antecedentes de la inteligencia han sido expuestos anteriormente, la emoción cuenta entre sus predecesores con “los enfoques del *counseling* que han puesto un énfasis en las emociones. Particularmente la psicología humanista, con Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, que a partir de mediados del siglo XX ponen un énfasis especial en la emoción” (Bisquerra 2003: 16). Tras estos autores, aparece la psicoterapia racional-emotiva de Ellis que señala que cada persona tiene el derecho y la necesidad de encontrarse bien consigo misma y de crecer emocionalmente y que cuando estos derechos no se cumplen, aparecen comportamientos desviados. Taylor *et al.* (1997) se ocupa de estos desórdenes haciendo referencia a aspectos básicos de la inteligencia emocional.

El término inteligencia emocional fue usado por primera vez por Salovey y Mayer (1990) quienes lo definieron como:

The ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. (Salovey y Mayer 1990: 10)

En posteriores aportaciones, Mayer, Salovey y Caruso (2000) perciben la inteligencia emocional como una estructura de cuatro elementos interrelacionados: la percepción emocional (toda emoción es percibida y expresada), la integración emocional (las emociones percibidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen en la cognición), la comprensión emocional (se comprenden las señales emocionales propias y las de los demás) y la regulación emocional (los pensamientos fomentan el crecimiento intelectual, emocional y personal).

La inteligencia emocional desde sus inicios manifestó una clara intención educativa (Bisquerra 2003). Payne (1986) propone integrar la inteligencia y la emoción en las escuelas de modo que éstas enseñen respuestas emocionales a sus alumnos. En 1994, un año antes de la publicación del libro de Goleman (1995), se funda el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning) que pretende fomentar la educación social y emocional por todo el mundo. Pero fue Goleman (1995) quien popularizó y perfiló más el concepto de inteligencia emocional y volvió a encuadrarlo fundamentalmente en el contexto académico con la publicación de su famosa y divulgada obra *Inteligencia Emocional* (1995). En ella, Goleman contrasta la inteligencia emocional con la general, afirmando que la primera puede ser más poderosa que la segunda y que el EQ (Emotional Quotient) sustituirá en el futuro al CI. Pero sus afirmaciones más importantes son aquellas en las que señala que las competencias

emocionales se pueden aprender, es decir, que todas las personas pueden ser emocionalmente inteligentes y felices.

El término EQ (emotional quotient), fue utilizado por primera vez por Bar-On (1997) para diferenciar la inteligencia emocional de la cognitiva, medida en los tests de inteligencia o en los IQ (intellectual quotient). El EQ comprende cinco áreas distintas (Goleman 1995, Mayer y Salovey 1997):

1. El conocimiento de las propias emociones: saber reconocer un sentimiento en el momento en el que ocurre, tomar conciencia de las emociones propias.
2. El control de las propias emociones: saber suavizar las expresiones de ira, furia o enfado.
3. La motivación a uno mismo: “una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionados” (Bisquerra 2003: 19). Para el logro de los objetivos es fundamental aprender a demorar las gratificaciones y controlar la impulsividad.
4. El reconocimiento de las emociones de los demás a través de la empatía: los empáticos saben lo que otras personas sienten o desean.
5. El empleo efectivo de las habilidades sociales cuando se interacciona con los demás: las habilidades sociales son la base del liderazgo.

Otros autores, como Saarni (2000), Davies, Stankov y Roberts (1998), Epstein (1998), Bar-On (1997), Shutte *et al.* (1998) también han intentado definir la estructura de la inteligencia emocional. Unos optan por un concepto amplio de la misma que abarque todo lo que no está presente en la inteligencia académica, como la motivación o

el control de la impulsividad (Goleman 1995, Bar-On 1997) y otros, por el contrario abogan por un concepto más restrictivo como Mayer, Salovey y Caruso (2000). Sternberg (2000) señala que estas discrepancias han estado presentes durante todo el siglo XX. Las investigaciones de la neurociencia no acaban con estas discordancias. Sin embargo sí aportan evidencia de la existencia de la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades distintas a las cognitivas (Bechara, Tranel y Damasio 2000).

La crítica a la inteligencia emocional ha surgido de autores como Hedlund y Sternberg (2000) o Davies *et al.* (1998). Estos últimos, tras una investigación empírica, llegan a la conclusión de que tal vez la inteligencia emocional no sea realmente una actitud mental y se cuestionan que se pueda incluir en la parte psicométrica de inteligencia. Por el contrario, Mayer, Caruso y Salovey (2001) quieren establecer las propiedades psicométricas del constructo de la inteligencia emocional y demostrar que el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) cumple los requisitos para ser catalogada como prueba psicométrica basada en un marco teórico. Pero, a pesar de todas estas discrepancias, lo realmente importante para el ámbito académico es la existencia de una competencias emocionales que pueden ser aprendidas por los alumnos (Bisquerra 2003).

La inteligencia emocional, menos determinada genéticamente que el IQ, puede ser enseñada por profesores y padres. El aprendizaje emocional incluye el uso de procedimientos y métodos para promover el EQ (Elksin y Elksin 2003). Dos años después de la publicación del libro de Goleman (1995), más de 700 colegios implantaron en Estados Unidos el programa de aprendizaje emocional (*Social Emotional Learning: SEL*) diseñado para enseñar a los estudiantes las habilidades

sociales y emocionales (Ratnesar 1997). Estos programas incidían en la importancia de la conciencia emocional, las habilidades sociales y la resolución de conflictos interpersonales (Cohen 2001).

La repercusión del libro de Goleman se debió fundamentalmente a que planteaba un cambio cuando la sociedad estaba receptiva para aceptarlo (Bisquerra 2003). Obras posteriores como la Matthews (1997) y Dalgleish y Power (1999) también sugieren la necesaria complementariedad entre emoción e intelecto. Esta receptividad entre estos dos elementos a priori opuestos se debe a un conjunto de agentes entre los que destacan:

el creciente índice de violencia (con su carga emocional); la evidencia de que lo cognitivo por sí mismo no contribuye a la felicidad; la evidencia de que la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que cognitivos; la constatación de que el rendimiento académico no es un buen predictor del éxito profesional y personal; las aportaciones de la psicología cognitiva, la neurociencia y la psiconeuroinmunología; una creciente preocupación por el bienestar más que por los ingresos económicos (*downshifting*); la creciente preocupación por el estrés y la depresión, con la consiguiente búsqueda de habilidades de afrontamiento, donde los índices de venta de los libros de autoayuda son el indicador de una necesidad social, etc.

(Bisquerra 2003: 18)

Del mismo modo, Epstein (1998) señala que la repercusión social que tuvo el concepto de inteligencia emocional se debió fundamentalmente a tres factores: el cansancio de la importancia dada al coeficiente intelectual, muy usado hasta entonces por las empresas en recursos humanos, la poca simpatía que despertaban las personas con

un alto nivel intelectual pero con escasas habilidades sociales, y por último, la escasa fiabilidad de los tests de inteligencia en el colegio que no predecían el éxito laboral y personal del alumnado.

El sistema educativo actual no incluye la educación en habilidades inter.- e intrapersonales (Richardson 2000). Gardner (1993) describe estas habilidades como absolutamente necesarias para la interacción social y para el entendimiento de nuestras propias emociones y comportamientos. Estas competencias permiten identificar las fuerzas y las limitaciones de cada uno y desarrollar sentimientos positivos sobre uno mismo y sobre los demás. La inteligencia intrapersonal nos permite conocer nuestras aspiraciones, motivaciones y deseos. La inteligencia interpersonal, por su parte, es la habilidad para notar el temperamento, la motivación, las intenciones y los sentimientos de los demás (Armstrong 1994). La inteligencia emocional incluye cualidades de estos dos tipos de inteligencias: auto-control, constancia, auto-motivación, empatía y habilidades sociales (O'Neil 1996).

Según Richardson (2000), los adolescentes que carecen de competencia emocional son con bastante frecuencia los que causan problemas de disciplina en el colegio y los que obtienen pocos éxitos académicos. La falta de auto-control y de compasión hacia los otros parece conducir a la violencia en numerosas peleas juveniles. Ayudar a los jóvenes a desenvolverse social y emocionalmente es tan importante como ayudarles en su progreso académico. Goleman (1995) señala que la pubertad es un período crítico para el aprendizaje emocional porque coincide con cambios biológicos y cognitivos en el niño:



La transición que conduce al instituto rubrica el fin de la infancia y constituye, en sí misma, un formidable desafío emocional. Dejando de lado todos los demás problemas, en este nuevo período escolar disminuye el grado de autoconfianza y aumenta el de autoconciencia, que suele dar una imagen de sí mismo demasiado inflexible y contradictoria. Uno de los más grandes retos de este período tiene que ver con la “autoestima social”, con la seguridad de que pueden hacer amistades y mantenerlas.

... El dominio de las habilidades emocionales constituye una vacuna provisional contra la agitación y las presiones externas que están a punto de afrontar.

(Goleman 1995: 400)

Sin embargo, los profesores todavía dudan si enseñar o no las habilidades sociales sistemáticamente. Sus preocupaciones recaen principalmente en el tiempo que se necesitaría para dicha instrucción y en las objeciones de algunos padres. De esta forma, numerosos profesores optan por concentrarse en las habilidades académicas de sus alumnos olvidando sus necesidades afectivas. Además, son muchos los padres que creen que este tipo de educación pertenece en exclusiva al ámbito doméstico (Nazario 1990).

Los dos elementos claves de la inteligencia emocional son la toma de conciencia de uno mismo y el autocontrol: “Self- awareness entails identifying your own emotional state –knowing when you feel frustrated, for example, and why” (Mendes 2003:2). También incluye la habilidad para distinguir tus sentimientos y los de los demás: “Self-management is the ability to manage your emotions and use them to move toward a desired outcome. Self-managing behaviour might include taking some deep breaths or calming yourself with internal suggestions, such as “Relax” or “I can handle this”

(Mendes 2003: 2). Una vez que se tiene el control de las propias emociones, también es necesario saber reconocer las emociones de los demás. En un estudio que medía la inteligencia emocional de 49 profesores, Mendes (2002) señaló que la habilidad para identificar correctamente las emociones estaba directamente relacionado al número de años que el profesor había ejercido. Estas averiguaciones fueron corroboradas en otro estudio similar llevado a cabo por Mayer, Caruso y Salovey (2000).

La habilidad para percibir y entender las emociones se desarrolla con la edad. Los niños de tres años pueden identificar la tristeza, la felicidad y el miedo usando pistas no verbales como la expresión facial, los gestos y el tono de voz (Nabuzoka y Smith 1995). A esta edad también comienzan a entender las causas de sus sentimientos. Entender las propias emociones es un prerequisite para el autocontrol y para la intervención en los enfados (Bodine y Crawford 1999). Entender las emociones de los demás es esencial si los alumnos quieren interpretar las situaciones sociales con precisión y responder a ellas apropiadamente. Sin el entendimiento emocional, los estudiantes malinterpretarían el comportamiento del resto de compañeros o incluso el del profesor. Los profesores pueden ayudarlos a aumentar su entendimiento emocional por ejemplo a través de la instrucción de las habilidades de comunicación no verbal (Elksin y Elksin 2003).

La mayoría del significado emocional se manifiesta sin palabras: el 55% a través de las expresiones faciales, posturas corporales y gestos, y el 38% a través del tono de voz (Mehrabian 1968). Para entender las emociones propias y las de los demás, los estudiantes deben poseer habilidades de comunicación no verbal adecuadas. Nowicki y Duke (1992) y Duke, Nowicki y Martin (1996) identificaron seis áreas de comunicación

no verbal: el paralenguaje, las expresiones faciales, las posturas y gestos, la distancia interpersonal, el ritmo y el tiempo y los objetos. El paralenguaje incluye elementos como el tono de voz, la velocidad, el énfasis y la variación del discurso, sonidos no silábicos como “mmmmmmmm...” o las melodías discursivas. Todos estos elementos representan una emoción y para evitar un conflicto cognitivo el tono de voz y las palabras por ejemplo, o la velocidad del discurso y las necesidades del oyente deben casar (Elksin y Elksin 2003).

Las expresiones faciales y las posturas y gestos incluyen la importancia de mantener el contacto visual o por ejemplo, el desinterés que puede dar a entender una determinada postura en clase. La distancia interpersonal incluye no sólo el espacio que debe haber físicamente entre las personas al hablar y que varía entre países, sino también el conocimiento del espacio mental íntimo de cada uno que no debe ser invadido. El ritmo y el tiempo se refiere a la importancia de no hacer esperar, de llegar a tiempo y al conocimiento del mensaje que implica pasar tiempo con alguien (implícitamente significa “me importas”). Los objetos se refieren al estilo de vestir, al uso de joyas o cosméticos y a la higiene personal, y transmiten una serie de impresiones sobre nosotros mismos y sobre nuestra forma de ser. Pero además, también se refieren a la diferencia que existe entre imagen (autopercepción) e impresión (la percepción de otros sobre un individuo) (Elksin y Elksin 2003).

Una vez que se adquieren las habilidades comunicativas no verbales, el entendimiento emocional puede mejorar a través de un entrenamiento emocional

adecuado, procedimiento desarrollado por Gottman (1997). Esta técnica consiste en un proceso de cinco pasos que padres y profesores pueden seguir para proporcionar asesoramiento sobre las emociones. Primero, ser conscientes de las emociones del menor y poner su situación en un contexto adulto. Por ejemplo, si un jefe desnuda a un empleado en una reunión, éste se sentiría tan avergonzado como el niño que recibe una reprimenda en clase delante de todos sus compañeros. El segundo paso incluye reconocer las emociones incómodas como oportunidades para enseñar algo y la importancia de hablar sobre los sentimientos más que castigar o criticar. Las emociones son validadas más que evaluadas en el paso tercero. El cuarto implica ayudar al menor a poner nombre a su emoción y el quinto consiste en ayudarlo a resolver el conflicto que llevó a ese sentimiento.

Se han realizado numerosas afirmaciones sobre la inteligencia emocional pero todavía son escasos los estudios empíricos que demuestren su influencia en el alumnado de educación secundaria. Entre las primeras, destacan las que sugieren que el fomento de la inteligencia emocional ayuda en las relaciones con los hijos (Shapiro 1997, Gottman 1997, Elias, Tobias y Friedlander 1999), en las relaciones laborales (Weisinger 1997, Cooper y Sawaf 1997) o en el ámbito educativo entre otros (Steiner y Perry 1997). Sin embargo ninguna de estas afirmaciones fue avalada con datos. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) en un meta-estudio de las investigaciones sobre inteligencia emocional llevadas a cabo con adolescentes, destacaron cuatro áreas en las que el déficit de ésta provocaría problemas académicos o personales en los estudiantes. Estas áreas son: escasos niveles de bienestar y ajuste psicológico, pobreza en la calidad y cantidad de las relaciones interpersonales, peor rendimiento académico, conductas disruptivas y aumento de las adicciones.

En primer lugar, los estudios realizados en la primera de las áreas estaban encaminados a comprobar si había relación entre el nivel de salud mental y de bienestar general del alumnado y un elevado índice de inteligencia emocional (IE). Los estudios realizados en Estados Unidos presentan que aquellos alumnos en más IE sufren menos ansiedad, tienen una mejor autoestima y menos preocupación excesiva ante los problemas (Salovey, Stroud, Woolery y Epel 2002) y lo mismo sucede en estudios similares realizados en Australia (Ciarrochi, Deane y Anderson 2002). En España, las investigaciones llevadas a cabo con estudiantes de la enseñanza secundaria obligatoria por Fernández-Berrocal, Alcalde y Ramos (1999) señalaban que los alumnos clasificados como depresivos mostraban menos nivel de IE, mayor ansiedad y mayor asiduidad de pensamientos negativos. Este tipo de relación entre la IE y el ajuste emocional ha aparecido en otras investigaciones realizadas con estudiantes universitarios en Chile (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera 2002).

En segundo lugar, los estudios llevados a cabo para apreciar la relación entre la IE y la calidad y cantidad de las relaciones interpersonales parten de la idea de que un alumno con una alta IE es una persona con una mayor percepción y comprensión de las emociones ajenas y tiene una mayor capacidad de autorregulación (Extremera y Fernández-Berrocal 2004). Algunas investigaciones anglosajonas han hallado datos empíricos al respecto (Schutte, Malouff, Bobik *et al.* 2001). Rubin (1999) realizó un estudio con alumnos de primaria en el que observó que aquellos niños con mayor IE eran menos agresivos y más propensos a las relaciones sociales. En otro estudio llevado a cabo en Estados Unidos (Lopes, Salovey y Straus 2003), aquellos alumnos con una mayor puntuación en los tests de IE presentaban una mayor calidad en las relaciones de

amistad y sus amigos los caracterizaban como personas que proporcionaban apoyo emocional e interacciones positivas. En otro estudio realizado en Australia (Ciarrochi, Chan y Bajgar 2001) con estudiantes entre 13 y 15 años aparecieron resultados muy semejantes y constataron que las mujeres tenían mayor IE que los varones. En España, el estudio realizado por Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2003) con estudiantes universitarias españolas hallaron relación entre la IE y los niveles de inhibición emocional.

Los estudios sobre el papel de la IE como predictor del rendimiento escolar, sin embargo, muestran resultados contradictorios. Por un lado, en los primeros estudios realizados en universidades anglosajonas sí se evidenciaba una correlación entre la IE y la nota media final de los alumnos (Schutte, Malouff, Hall *et al.* 1998), pero en estudios posteriores con universitarios canadienses, los resultados no eran tan satisfactorios (Newsome, Day y Catano 2000). Según Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) estos resultados estaban altamente influenciados por el hecho de que el alumnado estaba pasando por momentos importantes de transición (estudiantes de primer año, de último año, a tiempo completo, a tiempo parcial, etc.), por lo que decidieron repetir el estudio con alumnos adolescentes que pasarían a la universidad al año siguiente y a tiempo completo. Cuando se examinaron los resultados, éstos fueron muy similares a los del estudio de Newsome *et al.* (2000), pero en algunos apartados de la escala (intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) sí predijeron el futuro éxito académico de estos estudiantes, con una mayor exactitud que sus calificaciones obtenidas a lo largo de la enseñanza secundaria.

Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003) analizaron el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello, llevaron a cabo un estudio en Málaga con alumnos de 3º y 4º de ESO que rellenaron una serie de medidas emocionales y cognitivas, y en el que también se recogieron sus calificaciones del primer trimestre. Los resultados mostraron que aquellos alumnos con altos niveles de IE eran menos ansiosos o depresivos y tenían menos pensamientos intrusivos. Este estudio puso de manifiesto ciertas conexiones entre la inteligencia intrapersonal y el equilibrio psicológico de los estudiantes, lo que afecta a su rendimiento académico final.

En cuanto a la relación entre la IE y las conductas disruptivas, estudios recientes con estudiantes británicos de educación secundaria han constatado que los alumnos con niveles más bajos de IE tienen un mayor número de faltas a clase sin justificación y sin autorización paterna y tienen más posibilidades de ser expulsados del colegio por cometer infracciones (Petrides, Frederickson y Furnham 2004). En España, Extremera y Fernández-Berrocal (2002) señalaron en adolescentes de entre 14 y 19 años, que aquellos con índices menores de IE tendían a justificar sus comportamientos agresivos y tenían un mayor número de acciones impulsivas.

Por otro lado, en relación al consumo de sustancias adictivas, investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos relacionaron una escasa IE con un consumo elevado de alcohol y tabaco en la adolescencia (Trinidad y Johnson 2002). Según Trinidad y Johnson (2002), los adolescentes emocionalmente inteligentes detectan mejor las presiones de sus compañeros y las afrontan más adecuadamente. En relación a esto, Extremera y Fernández-Berrocal (2004:12) señalan que:

Es posible que aquellos adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesiten utilizar otro tipo de reguladores externos (p.e., tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen a esas edades.

Mayer y Cobb (2000) señalan que en los próximos años se realizarán más investigaciones que constaten el importante papel de la IE en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo en habilidades sociales.

El desarrollo de las habilidades interpersonales adecuadas es también otro importante componente de la inteligencia emocional. Los distintos tipos de habilidades sociales incluyen los comportamientos interpersonales necesarios para hacer y mantener amigos, saber recibir y dar cumplidos, trabajar cooperativamente en grupo, las habilidades para mantener una conversación, etc. (Elksnin y Elksnin 1998). Según Elksin y Elksin (2003), los estudiantes muestran dos tipos de problemas relacionados con la falta de habilidades sociales: problemas de adquisición y de actuación. Los problemas de adquisición surgen cuando al estudiante le faltan determinadas habilidades y los de actuación cuando sabe cómo actuar pero falla al hacerlo. Todas estas habilidades pueden ser enseñadas por el profesor que puede mejorar el entendimiento emocional, las habilidades sociales y la destreza necesaria para resolver conflictos interpersonales. Según Cohen, el aprendizaje socio-emocional permite a los alumnos de una manera positiva “understand, process, manage, and express the social and emotional



aspects of [their] lives” (2001: 3) y desarrollar de este modo una competencia emocional efectiva.

### **3.3.1 DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL**

La inteligencia interpersonal es la capacidad que tienen los seres humanos de percibir las necesidades y los sentimientos de las personas que les rodean (Reid 1998). Esta habilidad permite aprender de la interacción con los demás y a su vez dichos encuentros favorecen también el desarrollo de esta inteligencia (Casal 2002). Cualquier persona necesita este tipo de inteligencia para entender a los que le rodean, y no es imprescindible sólo para aquellos profesionales que trabajan delante de un público (vendedores, profesores, políticos, etc), sino que en la vida diaria, la inteligencia interpersonal sirve, entre otras cosas, para saber si alguien dice la verdad, para elegir a los amigos o para entablar conversación al llegar a un sitio nuevo (Goleman 1995). Según Goleman (1995), la inteligencia interpersonal se fundamenta en el desarrollo de dos tipos de capacidades: la empatía y la habilidad para manejar las relaciones personales. “La empatía es el conjunto de capacidades que nos permiten reconocer y entender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que explican su comportamiento” (Robles 2002:79). Es la capacidad de poder ver las cosas desde el punto de vista de otra persona y se apoya en un conjunto de estrategias y actitudes.

La primera actitud sobre la que se sustenta la empatía es “la de aceptar que la misma realidad se puede interpretar de muchas maneras y que esas maneras distintas de entender la realidad pueden ser válidas” (Robles 2002:80). De entre las estrategias

básicas para desarrollar la empatía y según señala Goleman (1995), la más importante es la de saber escuchar poniendo atención en lo que la otra persona dice sin emitir juicios de valor paralelos. Bohm (1996: 26) expone de este modo el objetivo del diálogo:

El objeto del diálogo no es analizar las cosas, o ganar en una discusión, ni siquiera intercambiar ideas. Más bien se trata de suspender las propias opiniones y prestarle atención a las de los demás. Escuchar a todo el mundo para entender lo que quieren decir.

Aquellas personas que tienen una gran capacidad de empatía se caracterizan por saber sincronizar su comportamiento no verbal con el de sus interlocutores a la vez que son capaces de entender el comportamiento no verbal de la otra persona: cambios en el tono de voz o en los gestos son una fuente de información para saber lo que el otro siente o qué cosas le interesan o no de la conversación. En clase, la empatía ayuda al profesor a entender mejor al alumnado y a saber qué cosas le motivan.

En el aula, el profesor influye directamente en el desarrollo emocional del alumnado: la forma de hablar y de dirigirse a ellos, los ejercicios utilizados, las relaciones personales que se crean y en suma todo el comportamiento del profesor es analizado y aceptado o no por el grupo y ayuda a crear en ellos unas actitudes y unas determinadas estrategias emocionales. Mendes expone que

Every student with whom I consciously made an effort to establish a rapport or a caring relationship demonstrated dramatic changes in behaviour, effort, and performance.

... Some educators want students simply to respect rather than like their teachers. But earning the respect of students is not enough. Students must perceive that we care, and even that we like them deep down, as people. As it turns out, they will work harder for someone they like than for someone they simply respect. And in our professional adult capacity, we can maintain both friendship-like qualities and our leadership role.

(Mendes 2003: 2)

Según Mendes (2003), la empatía es posible entre dos personas si son similares fisiológica, emocional o cognitivamente, incluso aunque esa similitud sea temporal. En clase, la manera de conseguirla es a través del conocimiento de los intereses y preocupaciones de los alumnos. Estar físicamente al mismo nivel del alumnado significa adaptarse a la velocidad de su discurso e incluso al tono de voz si éste es positivo. También se puede por ejemplo, usar sus nombres en las exposiciones (Mendes 2003). Gootman (1997) señala que los profesores que más se preocupan de sus clases y la manejan con efectividad tienen en cuenta elementos como la disciplina, la resolución de conflictos, y la dotación a sus alumnos de expectativas, límites y recompensas. De igual modo, las clases han de ser un lugar empático para que establezcan relaciones estables, de apoyo y para que tengan en cuenta las dimensiones éticas y sociales del aprendizaje (Lewis, Schapps y Watson 1996).

Otra característica de la inteligencia interpersonal es la capacidad de relacionarse con los demás para conseguir los propios propósitos. Para gestionar las relaciones personales es muy importante la comunicación: qué se dice y sobre todo cómo y cuándo se dice. Según Bandler y Gringer (1982), los mejores maestros de la comunicación se caracterizan por utilizar tres pautas de comportamiento: establecer el objetivo a

conseguir, generar varias alternativas hasta encontrar la más adecuada y por último, prestar atención a las reacciones verbales y no verbales del interlocutor. Extrapolando esto al contexto académico, y si por ejemplo,

en una clase no conseguimos la atención de nuestros alumnos tenemos varias opciones: la primera posibilidad es abandonar nuestro objetivo inicial y desistir de lograr su atención. Pero si mantenemos el objetivo de conseguir que nos presten atención entonces tendremos que elegir, podemos seguir haciendo lo mismo y esperar a que sean nuestros alumnos los que cambien de comportamiento o podemos cambiar nosotros lo que estamos haciendo y ver qué pasa... Si optamos por probar con algo distinto tendremos que prestarle atención a la reacción de nuestros alumnos. No a lo que nos digan, sino a lo que demuestren. El nivel de ruido de fondo, por ejemplo, es con frecuencia un indicador mucho más fiable del grado de atención de una clase que cualquier comentario que hagan en voz alta. (Robles 2002: 82-83)

Se trataría de tomar conciencia de lo sucede en clase para así maximizar las oportunidades de aprendizaje:

Más que de añadir actividades nuevas a nuestro repertorio de técnicas, aunque eso siempre sea interesante, se trata de tomar conciencia de lo que ya estamos haciendo, prestarle atención además de a los contenidos académicos que estamos impartiendo a las actitudes y estrategias emocionales cuyo desarrollo estamos favoreciendo en nuestra aula y empezar a sistematizar muchas de las cosas que ya hacemos de forma intuitiva.

(Robles 2002: 85)

### 3.3.3.1 LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales están estrechamente vinculadas a la inteligencia intrapersonal ya que se definen como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales. Estas conductas son aprendidas. Permiten la relación con los otros y la exigencia de los propios derechos sin negar los derechos de los demás. El gozar de estas capacidades evita la ansiedad en situaciones dificultosas o novedosas. Además facilitan la comunicación emocional y la resolución de conflictos (Edel 2003).

Posiblemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo compone el rendimiento académico del alumno y el desarrollo de las habilidades y/o competencias sociales pueden ser variables que ayudan a predecirlo. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo optimizarlo, se analizan en mayor ó menor grado los agentes que pueden influir en él, habitualmente se consideran entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de utilizar una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000), sin embargo, Jiménez (2000) afirma que es posible poseer una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar alcanzando un rendimiento adecuado.

La complejidad del rendimiento académico empieza desde su conceptualización, ya que en ocasiones se le denomina aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, pero generalmente las discrepancias de concepto sólo se explican por razones semánticas ya que se usan como sinónimos. A partir de ahora, se

considerará la definición de Pizarro (1985), la cual refiere al rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que revelan, de manera estimativa, lo que una persona ha aprendido tras un proceso de ilustración o formación.

Cominetti y Ruiz (1997) afirman que es necesario conocer qué variables explican el nivel de distribución de los aprendizajes, y plantean que:

... las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos ó desventajosos en la tarea escolar y sus resultados [...] el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado.

(Cominetti y Ruiz 1997: 4-5)

Existen investigaciones que pretenden calcular los índices de fiabilidad y eficacia del criterio del rendimiento académico más empleado: las calificaciones escolares. Cascón (2000:1-3) atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo

de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas ó materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad.

... El factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar.

En éste sentido, al mencionar la variable inteligencia en relación con el rendimiento académico, es destacable un estudio reciente de Pizarro y Crespo (2000) sobre inteligencias múltiples y aprendizajes escolares, en donde expresan que:

La inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar ó evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos / fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente. (Pizarro y Crespo 2000: 1-8)

Resulta importante por tanto, considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia del alumnado, que supuestamente inciden en el rendimiento académico y que valdría la pena mencionar (Edel 2003). Piñeros y Rodríguez (1998) postulan que:

La riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma

que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo.

(Piñeros y Rodríguez 1998: 34)

Al mencionar la educación, forzosamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, como los alumnos, la familia y el entorno social que lo rodea. La escuela según Levinger (1994), ofrece al alumno la oportunidad de adquirir habilidades, conocimientos, actitudes y prácticas que susciten el máximo aprovechamiento de sus capacidades y ayuda a neutralizar los efectos nocivos de un contexto familiar y social desfavorables. De Giraldo y Mera (2000) señalan que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, favorecen la socialización, la autodeterminación y la ganancia de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciéndose de este modo, la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad; por el contrario si éstas son severas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona de manera distinta a lo que quisiera expresar. Mientras que las relaciones con los compañeros de grupo son sólo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que un alumno debe aprender, no es sorprendente saber que los estudios que examinan el estilo en que los padres educan a sus hijos permiten tener algunos indicios que ayudan a entender el desarrollo de capacidades sociales dentro de un grupo social de jóvenes (Edel 2003).



Sobre el rol de los progenitores en el desarrollo de la competencia social de sus hijos, Moore (1997) afirma que los padres se interesan al principio por las relaciones más tempranas de sus hijos, pero con el paso del tiempo, se preocupan más por la habilidad de sus hijos para llevarse bien con sus compañeros de juego. Asimismo Moore postula que en la educación de un niño, como en toda tarea, nada es siempre efectivo, pero que sin embargo, el modo democrático de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos (pasivo y autoritario) en lo referente a facilitar el desarrollo de la competencia social del niño tanto en casa como en su grupo social. Los altos niveles afectivos, unidos a niveles moderados de control paterno y materno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la educación de sus hijos y que los niños se vuelvan personas maduras y competentes en la sociedad. Probablemente, los niños de aquellos padres que intentan evitar las formas de castigo más extremas (ridiculización y/o comparación social negativa) al criarlos, puedan disfrutar de éxito dentro de su grupo social.

Según McClellan y Katz (1996) durante las últimas dos décadas se ha almacenado un concluyente cuerpo de evidencia que muestra que los niños alrededor de los seis años de edad al alcanzar sólo un mínimo de habilidad social, tienen una alta probabilidad de estar en riesgo durante su vida. Hartup (1992) expone que las relaciones entre iguales ayuda enormemente no sólo al desarrollo cognitivo y social sino, además, a la eficacia con la cual funcionamos como adultos, asimismo afirma que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones escolares, ni su conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros. Los niños que habitualmente son rechazados, muestran agresividad,

son problemáticos, incapaces de mantener una relación estrecha con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo.

Por último, las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales genera distintos peligros, algunos son conceptualizados por Katz y McClellan (1991) como: salud mental pobre, abandono escolar, rendimiento deficiente y otras dificultades escolares, historial laboral inestable y otros. De este modo y dadas las consecuencias a lo largo de la vida, las relaciones sociales deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas educativas básicas, es decir, aunada a la lectura, escritura y aritmética. En virtud de que el desarrollo social se inicia en los primeros años, McClellan y Katz (1996) piensan que es conveniente que todos los programas infantiles incluyan evaluaciones periódicas, formales e informales, del progreso de los niños en la adquisición de habilidades sociales.

Habitualmente en las instituciones académicas se practican exámenes de ingreso, y se contempla la evaluación de las habilidades matemáticas y lingüísticas como algunos de los indicadores predictivos del rendimiento académico. Sin embargo, la evaluación del desarrollo de habilidades sociales en los alumnos y su posible nexo con su futuro desempeño académico queda relegado a un segundo plano y la más de las veces, es olvidado por dichos centros de estudio (Edel 2003).

Finalmente cabría la preocupación en torno a la importancia de relacionar el avance de las habilidades sociales y el éxito académico, así como de generar

investigación para comprender dicho fenómeno, que es absolutamente fundamental en el desarrollo de la educación emocional del alumnado de secundaria.

### **3.3.2 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL**

Si la inteligencia interpersonal sirve para comprender a los que nos rodean, la intrapersonal es aquella que nos permite entendernos mejor a nosotros mismos. Es definida por Gardner (1993) como el conjunto de habilidades que nos permite generar un modelo definido y real de nosotros mismos y conjuntamente utilizar dicho modelo para desenvolvemos mejor en la vida. Es la inteligencia intrapersonal la que permite reconocer los propios puntos débiles y las cualidades y cómo aprovechar dichas cualidades para el beneficio propio, y es asimismo la que transmite la habilidad de aprender de nuestros errores, “elemento esencial de cualquier proceso de aprendizaje” (Robles 2002: 71).

Según Goleman (1995), la inteligencia intrapersonal se sustenta en tres importantes capacidades: la capacidad de percibir las emociones propias, la capacidad de controlarlas y la capacidad para motivarse a uno mismo. La capacidad de percibir las emociones propias consta a su vez de dos pasos, darnos cuenta de lo que sentimos e identificarlo.

En contraste con los metacomponentes de Sternberg (1985), la inteligencia intrapersonal incluye una forma de auto-conciencia que va más allá de las demandas estrictamente mecánicas de las estrategias de selección y evaluación en la resolución de

conflictos (Shepard, Fasko y Osborne 1999). Es definida como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo y ser consciente de las fuerzas y debilidades de cada uno y de los sentimientos y procesos de pensamiento que constituyen el propio conocimiento (Gardner y Hatch 1989, Lazear 1992). Esta definición está relacionada con el concepto y modelo de auto-entendimiento de Damon y Hart (1988). Los individuos con una elevada inteligencia intrapersonal son más auto-eficaces, independientes y más inclinados a motivarse intrínsecamente (Teele 1994). Son capaces además, de expresar una gran variedad de sentimientos diferentes (Lazear 1991).

Desde la revolución cognitiva de 1960, los factores internos como la memoria y la importancia del conocimiento previo han dominado las teorías relativas al aprendizaje y a la pedagogía (Shepard, Fasko y Osborne 1999). En dichas teorías, se formula la noción de que todo nuevo aprendizaje es una función de información que ya existe en la mente del alumno. Según esta perspectiva, se mejoran la adquisición y la retención del nuevo aprendizaje cuando éstas se relacionan al conocimiento que ya posee el individuo y a sus experiencias personales (Shepard y Fasko 1994). Además, al reconocer que el aprendizaje y el pensamiento de un individuo se sitúan tanto en contextos físicos como sociales, los centros educativos podrían comenzar a proporcionar experiencias que sean personalmente significativas para el alumnado (Schunk 1996).

Tradicionalmente las perspectivas cognitivas y motivacionales habían operado de manera independiente la una de la otra en lo que respecta a la actuación del alumno, pero los investigadores han empezado a reconocer que ambos aspectos son necesarios (García y Pintrich 1994). En esta última tendencia surge la teoría de la autorregulación. Zimmerman (1986) define la autorregulación “as the extent to which individuals are

motivationally, metacognitively and behaviorally active participants in their own learning” (Shepard, Fasko y Osborne 1999: 640). Los alumnos autorregulados son capaces de fijarse objetivos, de aplicar estrategias de aprendizaje y de monitorizar su propio progreso. Son capaces también de alterar sus expectativas cuando las demandas de la tarea lo requieran. Aspectos como el valor del aprendizaje y la auto-eficacia son considerados cruciales en el proceso autorregulatorio (Schunk 1996).

Desde la perspectiva de la autorregulación, enseñar a los niños a resolver un problema de matemáticas o a estudiar una determinada asignatura no garantiza ni su futuro éxito académico ni su adaptabilidad. El niño ha de ser consciente de las habilidades que dispone y voluntariamente debe elegir aplicarlas, y todo este proceso está últimamente determinado por sus conceptos privados sobre sí mismo (Shepard, Fasko y Osborne 1999). La instrucción que promueve la verdadera autorregulación tiene en cuenta el hecho de que cada niño tiene una noción preconcebida de sí (como estudiante de matemáticas, escritor, atleta o estudiante de idiomas) que está afectando a su actuación y al mismo tiempo está siendo moldeada por ella (García y Pintrich 1994).

La identificación de las propias emociones y su regulación pertenecen a la inteligencia intrapersonal, la habilidad para reconocer los sentimientos y pensamientos de los demás forma parte de la interpersonal, y juntas forman la inteligencia emocional. Es la inteligencia emocional la que le permite al alumnado trabajar bien y cooperativamente en grupo y es además absolutamente imprescindible en el aula porque:

... la importancia de la inteligencia emocional para los alumnos es evidente ya que es la que les permite, entre otras cosas, prever las consecuencias de sus actos, anticipar y entender las reacciones de los demás, incluidas las de sus profesores, organizar un plan de trabajo que mejore sus puntos débiles y aproveche sus puntos fuertes, y controlar sus reacciones en un momento dado. (Robles 2002:84)

### **3.3.2.1 LA COMPETENCIA EMOCIONAL**

La competencia emocional está estrechamente vinculada a la inteligencia intrapersonal, ya que se puede afirmar que una persona emocionalmente competente es aquella que posee un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra 2003: 22). Es posible identificar dos grandes bloques en la competencia emocional: la autorreflexión o la identificación de las propias emociones y su regulación (inteligencia intrapersonal), y la habilidad para reconocer los sentimientos y pensamientos de los demás (inteligencia interpersonal). Salovey y Sluyter (1997) han identificado además cinco dimensiones básicas en la competencia emocional: la cooperación, la responsabilidad, la asertividad, el autocontrol y la empatía.

Varios autores han descrito los distintos registros de los que está formada la competencia emocional. Entre ellos destacan Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000), Saarni (1997, 2000). Bisquerra (2003) resume todas estas propuestas en un marco teórico en el que explica la estructura de las competencias emocionales. En dicha propuesta, la competencia emocional está formada por cinco grandes bloques:

conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

La conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para determinar el clima emocional de un contexto determinado. De este modo, incluye a su vez tres conceptos: la toma de conciencia de las propias emociones, el dotar de nombre a dichas emociones y la comprensión de las emociones de los demás.

La regulación emocional es definida como la capacidad para manejar las emociones de manera apropiada y “supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerar emociones positivas, etc.” (Bisquerra 2003: 23). La regulación emocional también implica la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada, la habilidad para comprender que el estado emocional interno no siempre corresponde a la expresión externa, el autocontrol de la impulsividad, la tolerancia a la frustración para el control del estrés y la capacidad de experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida.

Dentro de la autonomía personal o autogestión se incluyen características como la autoestima, la automotivación, tener una actitud optimista, ser responsable, la capacidad para valorar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales, la capacidad para

buscar ayuda y saber acceder a los recursos necesarios y la capacidad de auto-eficacia emocional, en la que:

el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales. (Bisquerra 2003: 24-25)

En la inteligencia interpersonal, que es la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás, se distinguen siete aspectos fundamentales:

1. El dominio de las habilidades sociales básicas: saludarse, saber escuchar, dar las gracias, saber pedir un favor, etc.
2. El respeto hacia los demás: la aceptación de las diferencias y los derechos de todos.
3. La comunicación receptiva: saber atender a los demás correctamente tanto en la comunicación verbal como en la no verbal.
4. La comunicación expresiva: saber iniciar y mantener una conversación y demostrar a los demás mediante la comunicación verbal y no verbal que han sido escuchados y comprendidos.



5. El compartir las emociones: el carácter de las emociones viene determinado por el grado de inmediatez emocional y el grado de reciprocidad en la relación.
6. El comportamiento pro-social y la cooperación: la capacidad para esperar turno, para trabajar en grupo y para mantener un trato amable y respetuoso con los demás.
7. La asertividad: tener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad, saber decir que no, saber defender los derechos y las opiniones propias.

Por último, las habilidades de vida y bienestar son definidas como las capacidades que sirven para adoptar comportamientos apropiados y responsables para solucionar problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Para ello es necesario primero, identificar los problemas, después, fijar objetivos claros y realistas, y por último la capacidad para solucionarlos de manera satisfactoria. También son necesarias la negociación (saber resolver los conflictos en paz), el bienestar subjetivo (saber gozar de manera consciente y transmitirlo a los que nos rodean) y el *fluir*, definido como la “capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social” (Bisquerra 2003: 26).

En definitiva, la educación emocional es, pues imprescindible no sólo en la educación secundaria, sino especialmente en el aula de idiomas, donde se necesita para incrementar la disposición a comunicarse en el alumnado que no lo hace, entre otras cuestiones, a causa de una baja autoestima, ansiedad o temor al ridículo. El capítulo siguiente trata de este último aspecto a través del análisis del trabajo de grupo, CLT y

CL (*cooperative learning*), la interacción y el deseo de comunicarse en el aula de inglés.

Esta variedad del comportamiento humano relativo a la comunicación se estudia bajo el epígrafe de disposición a comunicarse o *willingness to communicate*.

## CAPÍTULO 4º

### LA INTERACCIÓN EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

La comunicación verbal entre personas es un elemento vital para el desarrollo de las relaciones interpersonales. McCroskey y Richmond (1991) señalan que aunque es indudable la enorme importancia de la comunicación no verbal en la comunicación humana, el lenguaje verbal lo es igualmente:

Talk holds a central place in interpersonal communication. While a very large portion of all the meaning people generate in others' minds through interpersonal communication stems from nonverbal messages, the fact remains that without talk most interpersonal communication would have little reason to exist.

(McCroskey y Richmond 1991: 19)

Berger y Calabrese (1975) señalan que ante la falta de seguridad que existe en las mentes de dos hablantes que interactúan por primera vez, la cantidad de comunicación verbal y la expresividad no verbal afiliativa entre ambos ayuda a reducir dicha inseguridad. McCroskey y Richmond (1991) aseguran que:

Reduced levels of uncertainty lead to higher levels of intimacy and liking. The development of strong interpersonal relationships, then, is heavily dependent on the amount of communication in which interactants are willing to engage. The more a person is willing to talk and to be nonverbally expressive, the more likely that person is to develop positive interpersonal relationships. (McCroskey y Richmond 1991: 20)

La cantidad de comunicación emitida varía considerablemente de unas personas a otras: unas hablan muy poco, otras mucho, otras se expresan sólo si son interrogadas y otras incluso ni entonces. Las personas que se comunican bien suelen ser mejor valoradas que aquellas que no lo hacen, salvo excepciones (McCroskey y Richmond 1991). La mayoría de los hablantes se expresan verbalmente más en unos contextos que en otros o más con algunas personas que con otras. Esta diversidad del comportamiento humano en lo referente a la comunicación se estudia como la disposición a comunicarse o *willingness to communicate* (WTC: McCroskey y Richmond, 1985, 1987; Richmond y McCroskey, 1989).

En el presente capítulo se analizan las diferentes variables que influyen en la disposición a comunicarse en general y en particular, dentro del aula de L2. Además se estudian los distintos elementos que influyen positiva y negativamente a la disposición a comunicarse del alumnado. Dentro de las variables afectivas que la favorecen se encuadra el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo, también desarrollado en el presente capítulo, así como, su uso pedagógico y el diseño de actividades que presenta.

#### **4.1 LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA (DAC)**

Cuando una persona se dispone a comunicarse o a no hacerlo verbalmente en un contexto específico, lo hace desde una elección propia que es procesada cognitivamente y la personalidad del hablante es, de hecho, ser un factor concluyente en dicha elección (McCroskey y Richmond, 1991).

MacIntyre (2003) señala que:

WTC can be conceptualised as a goal of second language instruction, a variable that facilitates language learning itself, and an internal psychological event with socially meaningful consequences. Initiating communication represents the culmination of a network of processes at both the cultural and individual levels. (MacIntyre 2003: 1)

La disposición a comunicarse nace originariamente haciendo referencia a la adquisición y al aprendizaje de la lengua materna de la mano de McCroskey y Baer (1985) que lo definieron como el deseo de cualquier hablante a expresarse libremente si tiene la oportunidad de hacerlo. McCroskey y Richmond (1991) señalan que el deseo o la disposición para comunicarse depende de factores tan importantes como la aprensión a la comunicación, la extroversión, la introversión, la percepción de la propia competencia o el nivel de autoestima del hablante, entre otros factores. MacIntyre (1994) definió también las distintas variables que influyen directamente en la disposición para comunicarse en la lengua materna subrayando principalmente en su modelo una combinación de aprensión comunicativa y de percepción de la propia competencia. Sin embargo son algunos más los factores a tener en cuenta como la formalidad de la situación, el tema del discurso o el número de interlocutores presentes. Cuando una persona decide comunicarse verbalmente con otras hay que tener presente además, factores como las emociones sentidas por esa persona ese día, quién es el otro interlocutor, cuáles han sido sus comunicaciones previas, qué aspecto físico tienen, qué puede ganar o perder mediante dicha comunicación y el tiempo del que se dispone (McCroskey y Richmond 1991):

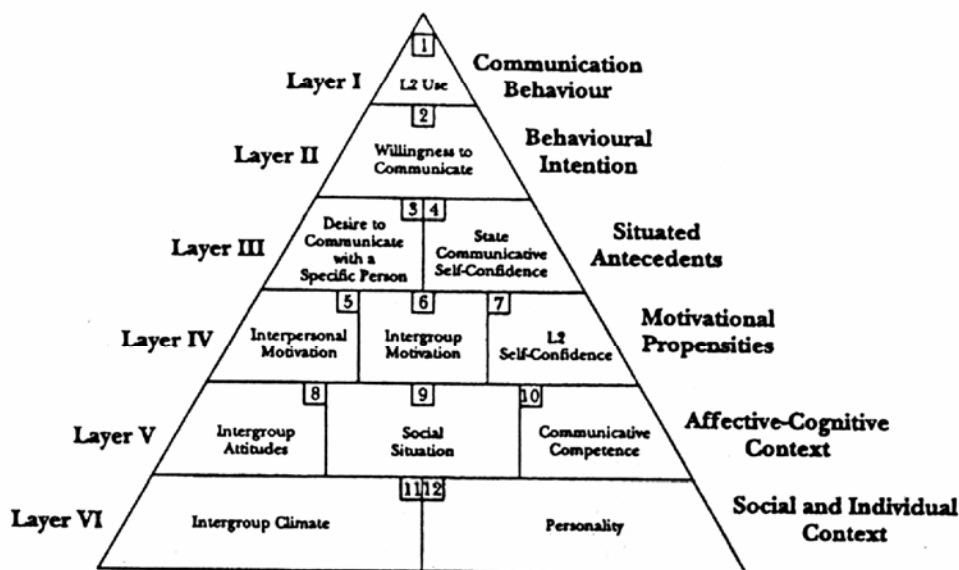
Whether a person is willing to communicate with another person in a given interpersonal encounter certainly is affected by the situational constraints of that encounter. Many situational variables can have an impact: how the person feels that day, what communication the person has had with others recently, who the other person is, what that person looks like, what might be gained or lost through communicating, and other demands on the person's time.

(McCroskey y Richmond 1991: 21)

MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels (1998) elaboraron un modelo heurístico con las diferentes variables que influían en la disposición a comunicarse. Dicho modelo consta de seis niveles que de forma piramidal presentan en la base el contexto social e individual de la comunicación seguido del contexto afectivo y cognitivo, los factores motivacionales, los antecedentes, la intención o el deseo de comunicarse, y por último en el vértice de la pirámide, el uso de la lengua materna o el comportamiento comunicativo. Los tres niveles últimos representan características temporales del deseo de comunicarse en un determinado momento. Los otros tres representan características más estables y duraderas del proceso comunicativo:

*Peter D. MacIntyre, Richard Clément, Zoltán Dörnyei, Kimberly A. Noels*

**FIGURE 1**  
**Heuristic Model of Variables Influencing WTC**



El primer nivel, el más elevado en la pirámide, en referencia al uso de la L2, sugiere que el objetivo del proceso de aprendizaje de una segunda lengua es el de proporcionar al alumnado el deseo de buscar oportunidades en las que tengan que utilizar el nuevo idioma, ya sea hablarlo en situaciones cotidianas, ver la televisión en inglés, leer periódicos escritos en dicha lengua, cantar canciones en versión original, etc. Sugiere además que el acotado horario lectivo hace que con bastante frecuencia este tipo de actividades se vean reducidas dentro del aula.

El segundo nivel define la disposición a comunicarse como el deseo de expresarse en un determinado momento y ante unas determinadas personas usando el segundo idioma. Así, ante una pregunta oral en clase emitida por el profesor, se asume que todos aquellos alumnos que levantan el brazo con la aspiración de poder responder presentan una disposición para comunicarse en inglés aunque no todos finalmente la

verbalicen. De hecho, aquella parte del alumnado con el brazo levantado manifiesta también confianza en sí mismos y en su respuesta, así como el deseo de compartirla con su profesor y sus compañeros. Revelan además un conocimiento suficiente del inglés como para entender la pregunta y contestarla, y una motivación doble, agradar al profesor y obtener buenas notas. La confianza en uno mismo es una combinación de la falta de ansiedad y de un nivel adecuado de competencia comunicativa y se origina a través de experiencias placenteras en el segundo idioma (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998).

En el tercer nivel se sitúan los antecedentes referidos al deseo de comunicarse con una persona determinada y al estado de confianza en uno mismo. Estudios de psicología social revelan que nos sentimos atraídos a entablar conversación con personas que nos cruzamos frecuentemente, físicamente atractivas y todas aquellas que son afines a nosotros de algún modo (Lippa 1994). Además, tendemos a comunicarnos con los que nos rodean sobre todo para pedirles ayuda, cooperación o algún servicio (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998).

Por otro lado, la auto-confianza consta de dos partes: la percepción de la propia competencia y la falta de ansiedad y ambas son características perdurables y personales (Clément 1980,1986). Sin embargo, algunas situaciones producen más confianza que otras sobre todo si son conocidas y se han resuelto satisfactoriamente con anterioridad (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998). En cuanto a la ansiedad, Spielberger (1983) la considera como una reacción emocional transitoria definida con estados de tensión, aprensión y nerviosismo general. La ansiedad reduce la auto-confianza y por tanto la disposición a comunicarse y es incrementada gracias a factores como



experiencias anteriores desagradables o tensión a un grupo o interlocutor determinado. La percepción de la propia competencia se refiere al sentimiento de que uno es capaz de comunicarse eficientemente en un determinado momento. Se origina ante una situación comunicativa vivida con anterioridad y/o cuando se cuenta con los conocimientos y las habilidades lingüísticas necesarias (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998).

Los factores motivaciones se encuadran en el cuarto nivel y en él se distinguen la motivación interpersonal, la grupal y la auto-confianza para comunicarse en la L2. Ehrman (1990) señala que las diferencias individuales del alumnado de segunda lengua recaen en el deseo de comunicación y afiliación con sus compañeros de clase. De este modo, los rasgos de la personalidad tales como la introversión o la extroversión están estrechamente vinculados al hecho de que una persona elija la soledad a la compañía de otras (Eysenck y Eysenck, 1985). En el caso de la motivación intergrupala también es el deseo de pertenencia a un grupo, la amistad y la afiliación los que inspiran el discurso en una segunda lengua. Gardner (1985) afirma a través de sus estudios empíricos, que el deseo de afiliarse con gente que hable el segundo idioma, así como de participar en otra cultura tienen una fuerte influencia en el aprendizaje de una lengua y en la forma de comunicarse. Por último, la auto-confianza o a la creencia de ser capaz de comunicarse en la L2 de manera eficiente consta de dos componentes. El primero es cognitivo y hace referencia a la auto-evaluación de las habilidades en el segundo idioma y al juicio elaborado por un hablante nativo cualificado. El segundo es afectivo y se refiere a la ansiedad e incomodidad ante el uso de la L2 (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998).

En el quinto nivel aparecen el contexto afectivo y el cognitivo. La diversión y/o la satisfacción en el aprendizaje de una segunda lengua pueden ser determinantes para que el alumnado se esfuerce más en el proceso. Esta actitud, como se afirmó anteriormente, viene determinada por experiencias previas positivas con el idioma, ya sea en clase o fuera de ella, en otras circunstancias. Cualquier estudiante de idiomas puede encontrar divertido su aprendizaje porque el desarrollo de la competencia lingüística se percibe como un reto interesante (Deci y Ryan 1985). La motivación por aprender idiomas podría llevar a una mayor disposición para comunicarse, pero no tiene porque ser así; de hecho, muchos estudiantes disfrutaban en silencio del estudio de la nueva lengua y su literatura (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998).

El situación social en la que se desarrolla la comunicación también es de vital importancia para la disposición o no a comunicarse. De acuerdo con MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels (1998), son cinco los factores que inciden en una situación comunicativa: los participantes, el escenario, el tema, el propósito y el canal de comunicación. De acuerdo a la relación entre los participantes, es importante tener presente la relación de poder entre los interlocutores, su nivel de intimidad, la información compartida y la distancia social entre ellos. Para una comunicación en la L2, se ha de tener en cuenta además las diferencias en la competencia lingüística de cada uno, o si uno de ellos es hablante nativo, por ejemplo. Por otra parte, el escenario se refiere el lugar, fecha y hora de la comunicación. Para la localización, Biber (1994) diferencia seis dominios primarios: negocios, educación, gubernamental, religioso, de entretenimiento y personal. Además también identifica cuatro categorías en cuanto al propósito de la comunicación: persuasión, transferencia de información, entretenimiento y revelación del propio ser.

McCroskey y Richmond (1991) sugieren que la disposición a comunicarse depende de la competencia comunicativa percibida subjetivamente por el hablante, más que de una valoración objetiva. Señalan que existen muchos hablantes de un segundo idioma que son incompetentes pero que manifiestan una clara disposición a comunicarse porque ellos creen que son competentes. De este modo, hay también muchos buenos hablantes que callan ante el temor de poseer una supuesta escasa competencia lingüística. Esto implica que aunque la competencia comunicativa sea un antecedente importante en la disposición a comunicarse, es necesario analizar los lazos cognitivos y afectivos existentes entre la competencia real y la percibida (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998).

Por último, en la base de la pirámide se encuentran el contexto social y el individual. El primero se refiere al clima intergrupar y el segundo a las características estables de la personalidad. Estudios recientes sobre la personalidad se han centrado en la investigación de cinco grandes rasgos que incluyen la extraversión, simpatía, estabilidad emocional, la toma de conciencia y el grado de apertura a nuevas experiencias (Goldberg 1993). MacIntyre y Charos (1996) aseguran que estos cinco grandes rasgos de la personalidad contribuyen tanto a una mayor motivación por el aprendizaje de la L2 como a una mayor disponibilidad a comunicarse o ambas a la vez. El clima intergrupar por su parte hace referencia a la disposición a reaccionar positiva o negativamente ante gente extranjera, así como a la unidad o no dentro de los grupos dispuestos en la comunicación (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998).

Se podría decir que el desarrollo de fuertes relaciones interpersonales va a depender del grado o cantidad de comunicación que ambos hablantes estén dispuestos a emitir. Así, si una persona está dispuesta a emitir mensajes verbales con frecuencia estará más predeterminada a mantener relaciones interpersonales positivas (McCroskey y Richmond 1991). En cuanto a los mensajes no verbales, ningún hablante puede dejar de producirlos de manera consciente durante mucho tiempo, y tal y como se verá más tarde son, en la mayor parte de los casos, un indicio de que el hablante no quiere mantener o iniciar una conversación.

En el ámbito escolar, los estudiantes con una elevada disposición a comunicarse tienen determinadas ventajas frente a aquellos que no la tienen. En primer lugar, los profesores suelen tener expectativas más altas para estos alumnos aunque algunas veces también se les regañe cuando se comunican a la menor oportunidad. Dichas expectativas reinciden directamente en la autoestima de estos alumnos y por tanto, esto repercute positivamente en sus calificaciones, aunque las habilidades intelectuales no se asocian normalmente con las orientaciones comunicativas. Además, aquellos estudiantes con una elevada disposición a comunicarse suelen tener más amigos y suelen estar más satisfechos con su vida estudiantil. De este modo, con las buenas calificaciones y las buenas relaciones sociales, es mucho más difícil que este tipo de alumno abandone sus estudios o que no consiga estudios superiores (McCroskey y Richmond, 1991).

#### **4.1.1 WILLINGNESS TO COMMUNICATE SCALE**

La escala de Willingness to Communicate (WTC: McCroskey y Richmond, 1985; 1987) o escala que mide la disposición a comunicarse de un determinado sujeto en diferentes situaciones, fue diseñada para medir la predisposición de un hablante a iniciar o evitar la comunicación oral.

La escala consta de 20 ítems de los cuales 12 son los que realmente puntúan. La escala diferencia tres tipos distintos de interlocutores (extraños, conocidos y amigos) y cuatro tipos de contextos distintos (público, reunión, grupos y parejas). Si bien estos tipos de hablantes y contextos no son exhaustivos, si parecen ser bastante representativos (McCroskey 1992):

The WTC scale includes items related to four communication contexts-public speaking, talking in meetings, talking in small groups, and talking in dyads-and three types of receivers-strangers, acquaintances, and friends. The scale includes twelve scored items and eight filler items (those marked with an asterisk ... are filler items). In addition to an overall WTC score, presumably representing the general personality orientation of WTC, seven subscores may be generated. These represent the four types of communication contexts and three types of receivers.

(McCroskey y Richmond 1991: 34-35)

En la figura 2 se presenta la escala:

**Figure 2 *Willingness to Communicate Scale***

Directions: Below are 20 situations in which a person might choose to communicate or not to communicate. Presume you have completely free choice. Indicate the percentage of time you would choose to communicate in each type of situation. Indicate in the space at the left what percent of the time you would choose to communicate. 0 never, 100 always.

1. \*Talk with a service station attendant.
2. \*Talk with a physician.
3. Present a talk to a group of strangers.
4. Talk with an acquaintance while standing in line.
5. \*Talk with a salesperson in a store.
6. Talk in a large meeting of friends.
7. \*Talk with a policeman/policewoman.
8. Talk in a small group of strangers.
9. Talk with a friend while standing in line.

10. \*Talk with a waiter/waitress in a restaurant.

11. Talk in a large meeting of acquaintances.

12. Talk with a stranger while standing in line.

13. \*Talk with a secretary.

14. Present a talk to a group of friends.

15. Talk in a small group of acquaintances.

16. \*Talk with a garbage collector.

17. Talk in a large meeting of strangers.

18. \*Talk with a spouse (or girl/boy friend).

19. Talk in a small group of friends.

20. Present a talk to a group of acquaintances.

**\*Filler item**

Scoring: To compute the subscores add the percentages for the items indicated and divide **the** total by the number indicated below.

Public:  $3 + 14 + 20$ ; divide by 3.

Meeting:  $6 + 11 + 17$ ; divide by 3.

Group:  $8 + 15 + 19$ ; divide by 3.

Dyad:  $4 + 9 + 11$ .; divide by 3.

Stranger:  $3 + 8 + 12 + 17$ ; divide by 4.

Acquaintance:  $4 + 11 + 15 + 20$ ; divide by 4.

Friend:  $6 + 9 + 14 + 19$ ; divide by 4.

Total WTC = Stranger + Acquaintance + Friend.

Es necesario tener en cuenta que el nivel de DAC de una persona en un determinado contexto comunicativo (en grupos reducidos por ejemplo) es correlativo con el nivel que esa misma persona tenga en otros contextos (como encuentros públicos) (McCroskey y Richmond 1991). Además, “it is necessary to assume that the level of a person’s WTC with one type of receiver (like acquaintances) is correlated with the person’s WTC with other types of receivers (such as friends and strangers)” (McCroskey y Richmond 1991: 34). Estas afirmaciones no asumen que una persona tenga la misma disposición a comunicarse en todos los contextos o con todos los receptores, sólo indica que en varios contextos y con algunos receptores su nivel puede ser correlativo (McCroskey y Richmond 1991).

Entre las investigaciones que corroboran la validez de la escala destaca la realizada por Chan y McCroskey (1987) con estudiantes de filosofía, matemáticas y geografía que completaron la escala durante el primer día de su curso escolar. De estos primeros datos, y tras observar la clase en tres ocasiones más (principios, mediados y



final de curso), aquellos alumnos que al completar la primera escala mostraban una elevada disposición a comunicarse participaban más en clase que aquellos con un resultado bajo.

De igual modo, Zakahi y McCroskey (1989) analizaron la disposición a comunicarse de un total de 381 estudiantes que participaban en un curso eminentemente pasivo donde no se les requería intervención alguna. Se les pidió a los estudiantes que dieran su consentimiento para formar parte en un estudio que incluía al principio completar la escala y se les dijo que serían llamados para participar en la segunda fase más adelante. A los estudiantes que no accedieron no se les llamó más, pero del resto que se contactó, el 84% del grupo que mostraba una elevada disposición a comunicarse en la escala accedió a participar mientras que sólo el 52% del grupo con un resultado bajo consintió a hacerlo. De estos dos estudios, se puede destacar la validez de la escala para medir la predisposición de una persona a comunicarse cuando tiene la oportunidad libremente de iniciar o evitar dicha comunicación (McCroskey 1992).

#### **4.1.2 ELEMENTOS QUE OBSTACULIZAN DICHA DISPOSICIÓN**

Dentro de los elementos que influyen negativamente en la disposición a comunicarse se encuentran entre otros, la introversión y la aprensión comunicativa. Las personas introvertidas tienden a dar muy poca importancia a la necesidad de comunicarse así como a la comunicación en sí. Además, tienden a ser personas poco sociables y en general menos dependientes de las evaluaciones de los otros que los extravertidos (McCroskey y Richmond, 1991). La introversión es característica de

personas calladas, tranquilas y tímidas. Son personas que generalmente prefieren evitar cualquier tipo de comunicación. La causas de esto podrían encontrarse en la ansiedad que sufren al hablar. Sin embargo, la relación encontrada por Huntley (1969) entre la introversión y la aprehensión comunicativa no es significativa. Por otra parte, numerosos estudios han hallado relación entre el comportamiento de las personas introvertidas con el de personas con un bajo DAC. Así por ejemplo, Carment, Miles y Cervin (1965) reseñaron que en una pequeña conversación en grupo, las personas introvertidas participaban menos que las extravertidas y tendían a hablar sólo si eran interrogadas en vez de iniciar cualquier turno de palabra. Del mismo modo, Borg y Tupes (1958) señalaron que los introvertidos tenían con menor frecuencia el rol de líder en una comunicación. McCroskey y McCroskey (1986a) encontraron significativamente correlativos la extraversión y la disposición a comunicarse.

La aprensión comunicativa definida como “an individual’s level of fear or anxiety associated with either real or anticipated communication with another person or persons” (McCroskey 1992: 16) se presenta casi con total seguridad como el indicador más claro de la disposición a comunicarse: a mayor aprensión comunicativa, menor nivel de DAC y viceversa. McCroskey y Richmond (1991) distinguen entre los efectos de la aprehensión comunicativa: efectos internos en la persona no apreciables a simple vista y los llamados efectos externos y visibles.

El efecto interno más generalizado es el sentimiento de incomodidad (McCroskey 1984). A medida que la aprensión comunicativa aumenta, se incrementa también este sentimiento y por tanto disminuye la disposición a comunicarse, ya que la persona no se siente “cómoda” al hablar. Pero ya que este sentimiento no es apreciable a

simple vista, la única medición posible sería las entrevistas personales a los hablantes en las que éstos pueden expresar sus propias dudas e inseguridades.

La aprensión comunicativa es un fenómeno cognitivo y no comportamental. Sin embargo, hay ciertos rasgos que pueden ser observables en el hablante y que varían según el contexto social y temporal y los receptores (McCroskey y Richmond, 199). El primero de los llamados efectos externos sería evitar la comunicación. Ante una situación comunicativa que pueda producir incomodidad, el hablante puede decidir entre intervenir y hacerlo de la mejor manera posible o bien evitar la comunicación. Entre los que eligen lo último se encuentran aquellas personas que optan por tareas en las que no se tienen que relacionar mucho con el público, o bien son aquellos estudiantes sentados en los sitios de la clase donde más pueden pasar desapercibidos. Así por tanto, evitar la comunicación sería la primera respuesta comportamental a una aprehensión comunicativa elevada (McCroskey y Richmond, 1991).

Pero no siempre se puede evitar la comunicación y cualquier persona con una elevada aprensión comunicativa puede verse en una situación que demande su participación sin previo aviso. Ante esta situación el silencio es la segunda respuesta a una elevada aprehensión comunicativa y puede ser absoluto o parcial, si sólo interviene cuando es requerido. En una comunicación pública esta segunda respuesta se caracteriza por discursos cortos y en situaciones cotidianas, como participaciones en clase, por intervenciones cortas y sólo cuando a la persona se le pregunta directamente. En una interacción cara a cara, se representa por responder brevemente a preguntas o por dar sencillas respuestas que expresan acuerdo sin iniciación del discurso (McCroskey y Richmond, 1991).

Por otro lado, cuando alguien decide evitar o reducir la comunicación verbal, continúa emitiendo mensajes no verbales que trasladan al receptor su intención poco comunicativa. Entre estos mensajes no verbales se encuentran evitar el contacto visual, cruzarse de brazos, fruncir el ceño o situarse a cierta distancia del interlocutor.

Las interrupciones comunicativas son otras de las respuestas de un hablante con una elevada aprensión comunicativa. Dichas personas pueden presentar difluencias en las presentaciones orales así como comportamientos no verbales poco naturales, a la vez que cuentan con pobres estrategias comunicativas. Todos estos comportamientos también son apreciables en personas introvertidas, con una baja autoestima, con habilidades comunicativas inadecuadas o que percibe en sí misma una baja competencia comunicativa (McCroskey y Richmond, 1991).

La última y menos generalizada respuesta a la aprehensión comunicativa es el exceso de comunicación y puede darse en situaciones en las que el hablante tiene una imperiosa necesidad de hablar a la vez que una muy elevada aprensión. En la mayor parte de los casos a este tipo de personas se les cataloga como pobres comunicadores cuando en realidad lo que presentan es muchísima ansiedad (McCroskey y Richmond, 1991).

La aprensión comunicativa o “communicative apprehension” (McCroskey, 1970; 1977; Daly and McCroskey, 1984) ha sido estudiada también bajo los epígrafes de “stage fright” (Clevenger 1959), “reticence” (Phillips 1968), “unwillingness to communicate” (Burgoon 1976), “social anxiety” (Leary 1983), “audience anxiety”

(Buss 1980) y “shyness” (Buss 1980; Zimbardo 1977). Son todavía pocos los estudios realizados para comprobar la relación entre la aprehensión comunicativa y la DAC, y si además esta relación varía entre países. En un estudio realizado por Sallinen-Kuparinen, McCroskey y Richmond (1991), éstos señalaron que dicha variable predecía mas la disposición a comunicarse de los americanos que la de los finlandeses.

Por otro lado, las personas catalogadas como culturalmente divergentes tampoco se encuentran en una situación muy privilegiada para comunicarse. Estas circunstancias aparecen cuando dicha persona se halla en un ambiente en el que su propia cultura está en una posición minoritaria con respecto a aquellos con los que desea entablar conversación. Las personas culturalmente divergentes presentan características muy similares a aquellas con habilidades comunicativas deficientes, es decir, al no comunicarse con eficiencia, tienden a evitar la comunicación para de este modo evitar los fallos y sus posibles consecuencias. La diferencia entre ambos hablantes, es que las personas culturalmente divergentes pueden ser excelentes comunicadores en otra cultura, mientras que no sucede lo mismo con las personas con deficiencias en sus habilidades comunicativas (McCroskey y Richmond, 1991).

#### **4.1.3 VARIABLES AFECTIVAS QUE LA FAVORECEN**

Los estudios de Burgoon (1976), Phillips (1984) y McCroskey y Richmond (1987) señalan entre las variables que influyen positivamente en la disposición a comunicarse la autoestima y la relación de ésta con la percepción de la propia competencia comunicativa.

La autoestima es la evaluación de la propia valía de la persona. McCroskey y Richmond señalan que:

if a person has low self-esteem it might be expected the person would be less willing to communicate because he/she feels he/she has little of value to offer. Similarly, the person with low self-esteem may be less willing to communicate because he/she believes others would respond negatively to what would be said.

(McCroskey y Richmond 1991: 36)

Sin embargo, son escasas las investigaciones empíricas que hayan estudiado directamente la relación existente entre la autoestima y la disposición a comunicarse. Uno de ellos es el realizado por McCroskey y MCCroskey (1986) en el que tras analizar la interacción de un reducido grupo de hablantes, señalaron que los que más intervenían eran también los que tenían la autoestima más alta.

Otra variable que influye positivamente en la disposición a comunicarse del alumnado es la aplicación de las normas que rigen la dinámica de grupo. Este campo de investigación está basado en la premisa de que todos los grupos, no importa lo diferentes que sean, comparten una serie de características comunes (Dörnyei y Malderez 1999). Su existencia implica la creación de unas normas, basadas en que los comportamientos y las actitudes deben ser premiados o castigados (Forsyth 1990). Un grupo puede sobrepasar las limitaciones de sus miembros ya que proporciona “resource pool that is greater in any given area than the resources possessed by any single member” (Douglas 1983: 189). Los grupos también sirven para incrementar la

motivación individual (Dörnyei 1994), y pueden influir en los objetivos y en la orientación de sus miembros.

La influencia del grupo puede conducir al aprendizaje cuando el clima afectivo creado dentro del grupo guíe a sus miembros hacia objetivos educativos. Hadfield señala que:

A positive group atmosphere can have a beneficial effect on the morale, motivation, and self-image of its members, and thus significantly affect their learning, by developing in them a positive attitude to the language being learned, to the learning process, and to themselves as learners. (Hadfield 1992: 11)

Además, el grupo puede actuar como fuente de conocimiento, que es mediado socialmente y creado cooperativamente a través de la interacción, y desde el cual los miembros individualmente pueden apropiarse de lo que necesiten para su desarrollo personal. La influencia del grupo también puede ser, por el contrario, negativa si el clima afectivo crea desmotivación y sentimientos de ansiedad o inseguridad en sus miembros. El estudio de la dinámica de grupo es importante ya que dirige los factores que determinan la dirección de la influencia del grupo.

Stevick señala que el “success depends less on materials, techniques and linguistic analyses, and more on what goes on inside and between the people in the classroom” (1980: 4). Según Dörnyei y Malderez (1997) el estudio de la dinámica de grupo muestra que estas relaciones dependen predominantemente de cinco factores: la formación del grupo, su desarrollo, su estructura (o características), el entorno físico y el

rol del profesor como líder de grupo.

La formación de grupo es un tema tratado a menudo arbitrariamente por el profesorado y por los autores de materiales curriculares, quienes no consideran los efectos que ciertas combinaciones pueden tener en el funcionamiento del grupo. Por supuesto, los grupos que han sido elegidos al azar o por los propios alumnos pueden funcionar bien, pero es más aconsejable preseleccionar los miembros de los grupos según determinados factores. Brown (1994) sugiere que estos factores incluyen el contexto cultural y lingüístico, el nivel de competencia, la edad, el género, los tipos de personalidad, los estadios cognitivos, estilos, intereses, conocimientos previos y los objetivos y experiencias previas en el aprendizaje. La influencia que alguno de estos factores tiene en la interacción del grupo ya ha sido señalada en el capítulo 2. De hecho, la elección de los grupos es un proceso complejo, y requiere una cuidadosa consideración por parte del profesor.

Una vez que los grupos han sido formados, el contacto inicial entre sus miembros puede ser problemático. McCollom (1990) señala que los participantes se pueden sentir ansiosos, inseguros e incómodos durante estos momentos preliminares debido a la falta de familiaridad con el resto del grupo. De este modo, es importante que todos los miembros superen con rapidez estos sentimientos negativos para establecer una atmósfera positiva intragrupal. Vale (1990) subraya la necesidad de actividades sobre formación de grupo que fomenten el sentido de pertenencia y que ayuden a solventar con éxito estos primeros conflictos. “These kinds of activities are an essential step towards creating an environment in which bonding is likely to occur” (Senior 1997: 6).



Otro factor crucial en los momentos iniciales de la formación del grupo es la existencia de sentimientos de atracción y aceptación. Shaw (1981) señala que aunque los individuos pueden no sentirse atraídos inicialmente unos de otros por la falta de atributos físicos, personalidad, etc., pueden llegar a una aceptación mutua. Esto implica el desarrollo de una actitud no crítica y de un sentimiento de respeto hacia aquellos que son diferentes. Los individuos aprenden a aceptarse cuando se conocen (la intolerancia y los prejuicios están basados en la ignorancia), un proceso que ocurre a través de la proximidad física, el contacto social y la interacción. Senior (1997) se refiere a este proceso como *bonding*, y señala que consiste en ocho pasos: romper barreras, crear un clima apropiado, convencer a los miembros, definir direcciones, asegurar el líder, establecer expectativas, reconocer roles y mantener el trabajo continuo. Una clase que tenga estas características (*a bonded class*), sugiere Senior, no es solamente más satisfactoria para sus alumnos, sino una prioridad para muchos profesores también. En una encuesta realizada a 28 profesores de idiomas con experiencia demostrada, Senior encontró una clara preferencia de éstos hacia una clase en la que existiera cooperación, apoyo mutuo y una atmósfera relajada y segura ante otra que fuera tranquila, complaciente y trabajadora. Turner (1984) mantiene que este tipo de aceptación intragrupal puede ser fomentada a través de la cooperación estimulada por la necesidad de alcanzar un objetivo común o de enfrentarse a un reto conjunto.

El estudio de la dinámica de grupo ha demostrado que cuando un grupo se está formando, empieza a desarrollar un sistema de normas. En el aula, esas normas pueden ser iguales a las que prevalecen según el sistema educativo, o bien pueden ser diferentes. Todos los miembros del grupo establecen las normas (aunque algún

miembro puede tener un papel más dominante), y todos deben aceptarlas una vez que se han establecido (Forsyth 1990). En otras palabras, todos deben acatar las normas para evitar sanciones. Pedagógicamente, puede ser una buena idea “to include an explicit norm-building procedure early in the group’s life by formulating potential norms, justifying their purpose, having them discussed by the group, and finally agreeing on a mutually accepted set of “class rules” ...” (Dörnyei y Malderez 1997: 70). Ciertamente, algunos grupos prefieren elaborar sus propias normas, y esto es beneficioso si éstas están orientadas hacia el alumno. Sin embargo, “problems arise when the norms adhered to by small groups within the class, or indeed the whole class, are at variance with the norms of behaviour which the teacher wishes to establish” (Senior 1997: 6). En este caso, el profesor tendrá que negociar con los alumnos hasta llegar a un acuerdo. Una vez que el grupo ha aceptado las normas, éstas pueden ser de gran ayuda para el profesor en el manejo diario de la clase. Cohen señala que “the group makes sure that everyone knows what to do; the group helps to keep everyone on task; group members assist one another” (1994b: 60). El profesor puede liberarse de estas tareas y emplear su tiempo atendiendo el resto de requerimientos de la clase.

El periodo en el que el grupo empieza a funcionar es un proceso de desarrollo. Este proceso puede ser complicado y problemático. Hadfield señala que “forming a group is relatively easy: the initial stage of group life is usually harmonious as students get to know each other and begin to work together. Maintaining a cohesive group over a term or a year is far more difficult” (1992: 45). Tras investigar el trabajo en grupo, Tuckman y Jensen (1977) detallan cuatro etapas post-formación: “*storming*”, etapa en la que surgen los conflictos y en la que los miembros negocian objetivos y resuelven los desacuerdos iniciales; “*norming*”, en la que se constituyen las normas del grupo

cooperativamente establecidas; “*performing*”, cuando el grupo comienza a trabajar cooperativamente hacia un objetivo común, de un modo menos emocional; y “*adjourning*”, cuando el grupo se separa. El profesor debe dejar tiempo y guiarlos en cada una de ellas. Investigaciones más recientes han señalado que quizás estas etapas sean demasiado rígidas. Sin embargo, no se puede omitir o saltar ninguna de ellas si se pretende llegar al final y a la madurez del grupo (Corey y Corey 1992).

Levine y Moorland (1990) señalan que, aparte del sistema de normas, la estructura del grupo también depende de cuatro importantes factores: el estatus, los roles, la cohesión y la estructura de los objetivos de la clase. Como se sugirió en el capítulo 2, el estatus parece afectar a la negociación de significados. Levine y Moorland mantienen que también influye en la cantidad y en la calidad de la conversación, ya que mientras mayor sea el estatus del interlocutor, más positiva y amplia será la charla que de o que reciba. Esto implica que se le asigne a este interlocutor evaluaciones más positivas que las atribuidas a cualquier otro miembro del grupo. Ya que el estatus se distribuye a menudo en el contexto educativo de acuerdo a lo que el individuo puede contribuir para el logro de los objetivos de aprendizaje, o a su “*social worth*” (Luft 1984), los profesores deberían dar más importancia a los diferentes aspectos de la realización de las tareas (como las habilidades organizativas, la imaginación, el conocimiento de materias no académicas, etc.) para estimular la designación de estatus alto a todos los alumnos, al menos por algún tiempo.

La cohesión del grupo también interviene en su funcionamiento. Si un grupo alcanza un alto nivel de cohesión, sus miembros estarán menos reacios a participar, a correr riesgos y a cooperar (Levine y Moreland 1990). Esto es verdaderamente

importante en la clase de L2:

In which the learners' communicative skills are developed primarily through participatory experience in real world language tasks. In these contexts, communication is unfolded and enlivened in positive relationships, and the warm, cohesive group climate significantly enhances peer interaction. (Dörnyei 1997: 485)

Clément, Dörnyei y Noels (1994) señalan también que los altos niveles de cohesión aumentan la motivación en el alumnado, hecho que es corroborado por dos estudios empíricos sobre cohesión y actuación de grupo (Evans y Dion 1991; Gully, Devine y Whitney 1995). En estos meta-análisis, se indagó que el grupo más cohesivo era también el más productivo. La cohesión grupal se puede alcanzar a través de varios factores, como el tiempo que el grupo pasa unido, los intereses compartidos, la diversión y la dificultad, las relaciones positivas intragrupal, las recompensas obtenidas, sus productos y leyendas (Dörnyei y Malderez 1997). Mullen y Copper (1994) resumen estos aspectos en tres: atracción interpersonal, elaboración de la tarea y orgullo grupal. Sin embargo, como los grupos son dinámicos, sus niveles de cohesión cambian constantemente y necesitan ser evaluados constantemente.

La estructura de los objetivos también favorece o perjudica el funcionamiento del grupo. Si los miembros compiten entre ellos, o actúan en solitario sin tener en cuenta a sus compañeros, el desarrollo del grupo se paraliza. Por el contrario, si cooperan para alcanzar un objetivo común, el grupo saldrá fortalecido. La cuidadosa estructura de los objetivos es un elemento clave para el éxito del proceso de aprendizaje, ya que es “fundamental to the successful working of a group to have a sense of direction

and a common purpose” (Hadfield 1992: 134). La estructura de los objetivos y la cohesión están relacionadas a la cultura del grupo, que puede ser autoritaria/burocrática, comprometida/comprendida o activa/de innovación (Harris 1993). Este tipo de cultura afecta inevitablemente a la orientación de los alumnos hacia el proceso de aprendizaje. Williams y Burden señalan que “in language classrooms where pairwork and groupwork are used, it is particularly important to build up a co-operative group atmosphere both to enhance language learning and to develop the self-image and motivation of the group members” (1997: 195).

En cuanto al entorno físico, Dörnyei y Malderez (1997) mantienen que la ordenación de la clase (la creación de espacios privados o compartidos, el contacto visual, la posición del líder del grupo) afecta enormemente a las relaciones grupales. Si se pretende que los alumnos interactúen, lo más aconsejable sería sentarlos frente a frente y a una distancia que les permita oír lo que se dicen. Oxford (1997) sugiere que la ordenación tradicional de las aulas (en filas de cara al profesor y a la pizarra) coarta la comunicación y aumenta la ansiedad del alumno que quiera intervenir públicamente. Por el contrario, la ordenación en círculo o en semicírculo es más apropiada para la comunicación. Además, dicha ordenación, si es posible, favorece la creación de una atmósfera de trabajo más cómoda, relajada y participativa.

Finalmente, el papel del líder (a menudo el profesor) dentro del grupo es decisivo. Aunque en el aprendizaje cooperativo y en el enfoque humanístico se rechaza el modelo autoritario de profesor, éste tiene una labor importantísima como facilitador del desarrollo de los grupos y de su funcionamiento. Basados en los estudios llevados a cabo hace 50 años, Dörnyei y Malderez sugieren que “from a group developmental

perspective a democratic leadership style is most effective” (1999: 166). Esto implica la intervención no autoritaria del profesor y según Arnold y Brown, el facilitador es “at all times sensitive to the characteristics of the group they are working with and aware of the processes developing there” (1999: 20). Jones y Jones señalan que:

If the classroom group is to function in a supportive, goal directive manner, teachers must initially set aside time for activities that enable students to know each other, develop a feeling of being included, and create diverse friendship patterns. Only after these feelings have been developed can a group of students proceed to respond optimally to the learning goals of the classroom. (Jones y Jones 1995: 101)

De este modo, se les permite a los alumnos actuar autónomamente con la ayuda y la guía de sus profesores. Los líderes también emergen de los propios grupos y pueden tener un papel similar al del profesor. A través de la estructura de las diferentes tareas, el profesor también puede asignar pequeños líderes de grupo (rotando) para facilitar la realización de la actividad, la autonomía del grupo, etc.

La dinámica de grupo es por sí misma una ciencia muy práctica ya que ayuda a los profesionales a organizar el aula. Dörnyei y Malderez declaran que es “a potential interface between theoretical concepts and actual classroom reality” (1999: 79). De hecho, la revisión de los estudios llevada a cabo en los capítulos anteriores implica implícitamente el conocimiento de la dinámica de grupo cuando se aplica la teoría a la práctica pedagógica. La creación de oportunidades de ASL a través de la interacción depende de la capacidad interactiva de los pequeños grupos, de la construcción cooperativa del conocimiento, y del aprendizaje asistido por el profesor o por otro

compañero dentro de la ZDP del alumno. La implantación con éxito de muchos aspectos del aprendizaje cooperativo depende del buen funcionamiento de los grupos. De aquí que la dinámica de grupo sea un ingrediente esencial en la experiencia satisfactoria del aprendizaje. Hadfield (1992) y Tiberius (1990) propusieron numerosas ideas prácticas para promover la dinámica de grupo de manera positiva, pero todas ellas se pueden encontrar en el estudio del aprendizaje cooperativo:

[Cooperative learning] has been rooted in a social psychological approach to the study of small groups. Its innovation and strength lies almost entirely in the conscious and systematic exploitation of the principles of group dynamics to enhance student learning outcomes. (Dörnyei 1997: 484)

En el ámbito académico, y en concreto en la clase de L2, no sólo la autoestima fomenta la disposición a comunicarse, sino asimismo, y como se ha expuesto, las buenas relaciones personales, un elevado concepto de auto-regulación y la aplicación de las normas que rigen la dinámica de grupo. En el siguiente capítulo se analizan los efectos en la disposición a comunicarse tras trabajar con tareas que inciden en la competencia emocional con un grupo de alumnos de primero de educación secundaria obligatoria.

## 4.2 TRABAJO EN GRUPOS Y APRENDIZAJE COOPERATIVO: TEORÍA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La interacción en pequeños grupos ha sido ampliamente recomendada por las diferentes metodologías de L2, y particularmente en referencia a la enseñanza del inglés en Europa y Estados Unidos. Esta tendencia se ve reflejada sobre todo en los libros de texto y en los materiales didácticos en general. Después de comparar una selección de libros de texto de enseñanza del inglés publicados durante los años 1950-1967 y 1993-1996, Jacobs, Crookall y Thiyaragarajali (1997) determinaron que los libros de los últimos años contenían más actividades en grupo que los libros del periodo anterior. Se puede decir, por tanto que esta práctica pedagógica ha ido en aumento en los últimos años. Foster mantiene que el trabajo en grupo “is a widespread practice, enthusiastically endorsed in much of the literature” (1998: 1).

Esta tendencia refleja no sólo las consideraciones sobre ASL del capítulo 2º, sino que es además compatible con la perspectiva sociocultural descrita en el capítulo 3º. La cuestión radica en el modo en el que tendría que estructurarse el trabajo en equipo y las ventajas e inconvenientes que los diferentes tipos de organización pueden tener en el desarrollo de la L2. En otras palabras, consistiría en conocer cómo se puede organizar el trabajo en grupo para maximizar así el acceso del alumnado a la explotación de las oportunidades de aprendizaje del inglés en clase.

Durante los últimos treinta años, el CLT (*cooperative language teaching*), o aprendizaje cooperativo de lenguas ha tenido una enorme influencia en la literatura de L2 y en pedagogía. Aunque se ha criticado algunos aspectos de este enfoque, principalmente la tendencia de enfatizar el significado a expensas de la forma o de la



gramática, las principales tendencias metodológicas continúan siendo influenciadas por sus principios. El trabajo en grupo es una de las formas centrales de organización del alumnado dentro del aprendizaje cooperativo (Brumfit 1984). En el presente capítulo, se señala que aunque la metodología del aprendizaje cooperativo promueve la interacción entre el alumnado y a través de ésta también la ASL, puede ser insuficiente, de una manera generalizada, ya que fracasa al no garantizar la negociación de significados o la forma y los diseños relacionados de interacción. Además, tampoco promueve el tipo de diálogo cooperativo que empuja al alumnado a la co-construcción del conocimiento de la lengua meta o que fomenta los procesos del desarrollo cognitivo que se han identificado a través de la teoría sociocultural. Por el contrario, se mantiene que las técnicas del aprendizaje cooperativo (AP) son una forma efectiva de organización en el aula ya que fomenta la interacción. Este tipo de organización ofrece una estructura que anima a los estudiantes a participar en la co-construcción del conocimiento y el diálogo cooperativo y puede también promover los diseños de interacción asociados a la negociación de significados, incrementar las oportunidades de output y la comprensión del input.

#### **4.2.1. TEORÍA DE LA ACTIVIDAD: ADQUISICIÓN O PARTICIPACIÓN**

La importancia de la actividad es clara en los escritos de Vygotsky y sus seguidores. En referencia al concepto de realidad, Vygotsky señala que “what we have in mind is not reality as it is passively reflected in perception o abstractly cognised. We mean reality as it is encountered in practice” (1987:79). Lantolf y Appel (1994b) sugieren que esta idea representa un intento de superar las limitaciones de dos escuelas

del pensamiento; la posición introspectiva de la psicología mentalista (la escuela Wurzburg) y la posición reflexiva de Pavlov. “In the former approach, Vygotsky saw the need for overcoming the cycle of explaining states of consciousness through consciousness itself, and the latter, he opposed the reduction of psychological phenomena to reflex-like behaviour” (Lantolf y Appel 1994:3/4).

El concepto de *agency* también juega un papel importante en la teoría sociocultural. Los alumnos, como todos los seres humanos, participan en la realidad, no como seres vacíos, sino como poseedores de un bagaje de historias personales, valores, creencias, motivaciones, obligaciones y preferencias personales. La conciencia y el comportamiento van intrínsecamente unidos, y el entendimiento de las funciones psicológicas humanas debe basarse en el entendimiento de la actividad humana. Los individuos actúan en la realidad transformándola y cambiándola, y la mismo tiempo, la realidad lo socializa a ellos como individuos<sup>5</sup>. Goodman y Goodman (1993) señalan que aunque los individuos según Vygotsky interiorizan las actividades que ocurren en el plano social, éste no es simplemente un proceso pasivo sino uno en el que las fuerzas internas del individuo representan y recrean la realidad simbólicamente. La reconstrucción de la actividad externa es simultánea a la reconstrucción de la realidad interna. De aquí que la relación entre lo social y lo individual es esencialmente una transacción a dos bandas. Vygotsky postula que “the mastering of nature and the mastering of behaviour are mutually linked, just as man’s alteration of nature alters man’s own nature” (1978: 55).

---

<sup>5</sup> Esta perspectiva tiene importantes implicaciones en la práctica pedagógica, ya que si los alumnos son sujetos activos, las tareas no pueden ser totalmente predecibles. El alumnado interacciona y las modifica de acuerdo a sus intereses, conocimientos e inclinaciones (Donato y McCormick 1994).

A la teoría de la actividad se la asocia comúnmente con las ideas de Leontéev (1978), aunque los principios procedan de los escritos originales de Vygotsky. Vygotsky señalaba que la investigación de las funciones psicológicas del ser humano debía extenderse de lo individual a un contexto social. Wertsch (1980, citado en Frawley y Lantolf 1985) expone que los psicólogos distinguen dos tipos de actividad mental: la que incluye la reflexión consciente sobre las habilidades cognitivas de cada uno, y la que encierra los mecanismos auto-regulatorios necesarios para la interacción y la resolución de conflictos. A este segundo tipo de actividad mental se la denomina *strategic activity*. Según los escritos de Leontéev, esta actividad puede ser “defined in terms of sociocultural settings in which collaborative interaction, intersubjectivity, and assisted performance occur” (Donato y McCormick 1994: 455).

Leontéev proponía un marco para la actividad teórica compuesto de tres niveles: actividad, acción y operación (Lantolf y Appel 1994b). El nivel de la actividad se ve determinado por el entendimiento y las interpretaciones socioculturales que los miembros tienen de un contexto particular. En otras palabras, esto implica intersubjetividad. En el nivel de acción, la actividad está subordinada a un objetivo específico, establecido por los participantes, que puede cambiar a través del desarrollo de la acción. El nivel de operación está intrínsecamente unido a las circunstancias reales bajo las que esta acción se lleva a cabo, y afecta enormemente a los medios físicos o mentales que se usen. Donato y McCormick (1994) desarrollan una perspectiva de la teoría de la actividad que tiene cuatro componentes: sujeto, objeto, acciones y operaciones. La actividad se define por el que la lleva a cabo (sujeto), por la motivación por esa acción (objeto), por la práctica que la sigue (acciones) y por la manera en la que esa práctica es realizada (operaciones). Como tal, la actividad finalmente se

contextualiza y depende del quién, qué, dónde, cuándo y por qué de la vida diaria.

En otro orden de cosas, las claras diferencias que existen entre las ideas de Krashen y Vygotsky se reflejan en las llamadas metáforas de aprendizaje que han surgido en dos campos de estudio: la ASL y la teoría sociocultural. Sfar (1998) expone que junto a la tradicional *acquisition metaphor* (AM), ha surgido una nueva perspectiva representada por la *participation metaphor* (PM). Esta autora señala que la AM ve al lenguaje como un conjunto de reglas abstractas que el alumno almacena en su mente. Esto corresponde a una perspectiva cognitiva de la adquisición, en la que el individuo es considerado el único camino a través del cuál tiene lugar el aprendizaje. La PM o metáfora de la participación, por otro lado, considera el aprendizaje como un proceso dialéctico que implica “the ability to communicate in the language of this community and act according to its particular norms” (Sfar 1998: 6). La PM también explica que el aprendizaje ocurre a través de la participación misma más que definirlo simplemente como el resultado de dicha participación, tal y como sugiere la AM. La PM favorece la investigación del uso del lenguaje en contexto.

La introducción de la PM sirvió para dirigir las investigaciones hacia el análisis sociocultural de las formas de actuación y de los tipos de participación. Esto no quiere decir que la AM no sea importante, sino que ambas son necesarias para un estudio completo de la ASL y las dos pueden ser complementarias:

It seems that most powerful research is the one which stands on more than one metaphorical leg. An adequate combination of the *acquisition* and *participation metaphors* would bring to the fore the advantages of each of them, while keeping their

respective drawbacks at bay.

(Sfard 1998: 11)

De hecho, Pavlenko y Lantolf (2000) señalan que las dos metáforas sugieren dos enfoques distintos en el campo de la ASL. Ya que la AM se centra en la mente individual y en el lenguaje como un conjunto de reglas y estructuras que deben ser adquiridas por el alumno, entonces el estudio irá dirigido hacia lo que dicho alumno adquiere y en qué orden. Por otro lado, la PM enfatiza el contexto en el que se usa el lenguaje y el modo en el que los alumnos interactúan unos con otros, por tanto el estudio irá dirigido a ver cómo se desarrollan estos procesos:

Thus, we can summarize by saying that AM focuses on the individual mind and the internalization of knowledge, which is crucial for the study of *what* in SLA, while PM stresses conceptualisation and engagement with others ... in its attempt to investigate the *how*. (Pavlenko y Lantolf 2000: 156)

Sin embargo, limitar la AM únicamente a cuestiones relacionadas con el *what* es algo restrictivo. Las investigaciones de ASL, en línea con la AM, incluyen un gran número de estudios empíricos que se centran en los procesos interaccionales que ocurren cuando dos alumnos están comunicándose. De hecho, los estudios sobre negociación de significado, en muchos casos, han sido duramente criticados por no identificar lo que es aprendido y por centrarse solamente en la identificación de los procesos interaccionales, tales como la existencia de las respuestas de clarificación y confirmación. Lo que es cierto de estos estudios es que analizan procesos, o el cómo, en términos de un determinado criterio. Por el contrario, la PM se asocia al análisis de todos los tipos de participación que pueden surgir entre alumnos en situaciones

determinadas. En otras palabras, la PM evita el establecimiento de patrones predeterminados o rígidas hipótesis sobre lo que contribuye a la ASL. Esta perspectiva está estrechamente vinculada a la *social constructivist view*<sup>6</sup> de la interacción lingüística y el aprendizaje de L2, ya que como interacción implica no sólo reflejo de la realidad social sino además creación.

Sería prematuro afirmar que los estudios relacionados con la PM ignoran el *what*, ya que las futuras investigaciones podrían incorporar este aspecto. En un artículo, Swain (2000) describe detalladamente el diálogo colaborativo de dos alumnos, tomando una perspectiva en línea con la PM. Ella sugiere que el análisis descriptivo que hace no es suficiente: “In our research we are beginning to tackle the issue of how to demonstrate that these language related episodes are occasions for second language learning” (Swain 2000: 111). Si esta necesidad de identificar el *what* se debe a un trabajo anterior de Swain sobre AM o al reconocimiento de una necesidad real dentro de la PM no está claro. De todas formas, no se trata sólo de una interesante línea de investigación, sino de unas investigaciones necesarias.

#### **4.2.2. LA VARIACIÓN INTERGRUPAL Y LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD**

El desarrollo dentro de la ZDP y los casos de *scaffolding* se identifican durante la interacción por parejas, ya que tienen episodios en los que los alumnos usan el lenguaje cooperativamente como una herramienta cognitiva y para evaluar la producción. Sin embargo, los resultados pueden variar dentro y entre los diferentes

---

<sup>6</sup> Que contrasta con la perspectiva constructivista cognitiva, basada en la teoría de Piaget (Van Lier 2000).

estudios. Swain y Lapkin (1998) por ejemplo, señalan que no todos los grupos incluyen el mismo número de *language-related episodes*, LREs. Esto sugiere que no todas las interacciones conducen a los mismos procesos de desarrollo, y la cuestión entonces sería averiguar los factores que influyen en la interacción y pedagógicamente, cómo dichos factores podrían ser manipulados para maximizar las oportunidades de aprendizaje. Desde una perspectiva sociocultural, lo primero es que la interacción estuviera situada en un contexto y que se definiera como actividad humana. Como tal, no se podrían determinar la influencia de las distintas variables. Esto no implica, sin embargo, que no se puedan identificar ciertas tendencias.

Ohta (2000) sugiere que un factor importante es el interés que los alumnos tengan en el proceso de aprendizaje o en la actividad y la sensibilidad que muestren al colaborar con otros. Nyikos y Hashimoto (1997) señalan que la división del trabajo dentro del grupo puede servir para crear o explotar oportunidades de aprendizaje. Dichos autores estudiaron los diseños de interacción de tres grupos de lingüistas titulados para los que el inglés era la segunda lengua. El primer grupo dividió el trabajo individualmente de acuerdo a la categoría académica de cada uno, el segundo decidió trabajar el proyecto conjuntamente y el tercer grupo lo dividió según intereses personales. Al final del estudio, los autores sugirieron que:

Prior research has failed to address fully factors such as affective aspects, power relationships, and role taking, found in this study to be necessary to constructivist approaches to collaborative learning. In each case, the social aspect gave rise to an often ignored affective factor that strongly influenced the degree of potential knowledge growth and accommodation of new ideas and ways of interacting. Without

consideration of how social interaction affects the affective side of learning, cognitive development cannot be fully extended in the group ZDP.

(Nyikos y Hashimoto 1997: 515)

Otra área de la teoría sociocultural que se ha aplicado a la ASL en el contexto de una clase, y que contribuye al entendimiento de las variantes en los diseños de la interacción, es la teoría de la actividad. Esta teoría proporciona un marco dentro del cual se puede conceptualizar el contexto social del aprendizaje individual. Donato y McCormick (1994) desarrollan los conceptos originales de Leont'ev sobre actividad, acciones y operaciones, analizando la clase de segundo idioma en términos de sujeto, objeto, acciones y operaciones. Estos autores señalan que si un alumno (*the subject*) realiza una actividad de aprendizaje en la L2, tendrá un objetivo (*the object*) que guiará dicha actividad. Indudablemente, este objeto puede ser de distinta índole. Podría ser el deseo de integrarse con la cultura de la lengua meta, por ejemplo, o podría simplemente representar la necesidad de aprobar un examen. Las acciones específicas que tengan lugar serán dirigidas por el objetivo, pero la realización de las mismas puede ser diferente. Así por ejemplo, para lograr una mayor comprensión lectora, el alumno puede elegir entre varias estrategias, como averiguar el significado por contexto o usar un diccionario. El aspecto final, el nivel operacional de la actividad, se refiere al modo en el que estas acciones se llevan a cabo. El aspecto operacional de las acciones o estrategias pueden llegar a ser rutinarias y automáticas y de este modo ya no es necesario una atención consciente. Sin embargo, el contexto afecta inevitablemente a este proceso. Tal y como afecta el tiempo meteorológico a la conducción de un vehículo, de igual modo el aprendizaje de un idioma se ve condicionado por varios factores contextuales.



Dentro de este marco teórico, Donato y McCormick (1994) dirigen la cuestión del desarrollo de estrategias de aprendizaje. Haciendo referencia a otro trabajo de investigación sobre ASL y estrategias de comunicación y aprendizaje (e.g. Nyikos y Oxford 1993; Oxford y Nyikos 1989), Donato y McCormick sugieren que una perspectiva sociocultural ofrece una nueva perspectiva en este ámbito. Los estudios fundamentales sobre estrategias de aprendizaje se centran en dos aspectos: la identificación y clasificación de estrategias, y la influencia de las distintas variables en la elección de una estrategia u otra. El problema que puede surgir en la investigación es que “strategies are perhaps the product of one’s cognitive style, personality, or hemispheric preference” (Larsen-Freeman y Long 1991: 199). Esta perspectiva psicológica y sociocognitiva ve los contextos y las actividades como entidades generalizables, mientras que la perspectiva sociocultural sugiere que “the development of language learning strategies is mainly a by-product of mediation and socialization into a community of language learning practice” (Donato y McCormick 1994: 453). De este modo, las tareas y los contextos se aprecian como actividades situadas en un desarrollo continuo. Además, no pueden ser generalizadas y tienen una influencia específica en el desarrollo de estrategias. Las estrategias de aprendizaje y el comportamiento pueden en un principio no conducir a la ASL. Sin embargo, cuando el alumno participa en una interacción mediada, dichas estrategias pueden cambiar y orientarse hacia la ASL.

Según la teoría sociocultural, la clase de L2 debería ser apreciada como una comunidad que, como otras comunidades, tuviera su cultura correspondiente y su sistema de valores. El aprendizaje dentro de esta área social se puede observar como el

incremento gradual de la participación del alumno en las creencias y comportamiento de dicha comunidad. De este modo, las estrategias de aprendizaje son parte de la socialización de los alumnos dentro de la comunidad y son necesariamente un reflejo, en parte, de esa práctica social. Aunque la instrucción explícita de la estrategia pueda ser útil, el uso de la misma sólo se desarrolla con la práctica social, en la que los alumnos participan, primero como aprendices.

Dentro del contexto de la teoría de la actividad, las estrategias del aprendizaje de idiomas son “actions motivated by specific objectives and are instrumental in fulfilling specific goals” (Donato y McCormick 1994: 455). Para ver si una estrategia conduce a la ASL, también se ha de tener en cuenta la orientación del objetivo. Los autores de este estudio señalan que no todas las estrategias conducen a la ASL, y uno de los beneficios de la teoría de la actividad es que permite un mayor entendimiento de las estrategias para dicho fin. Además, proporciona un marco dentro del cual se pueden definir y situar las estrategias de aprendizaje:

To analyse adequately language learning strategies requires discussion of all three levels of activity, i.e., object-oriented learning activity (why the learner is using a particular strategy), goal-directed actions (how the learner is going about the task), and the operational composition of these actions under particular conditions (how the situation shapes, automatizes or de-automatizes strategic actions).

(Donato y McCormick 1994: 455)

En este estudio, los sujetos eran 10 estudiantes matriculados en un curso de conversación francesa. En la primera parte de cada clase, se les introdujo en el lenguaje

funcional, y en la segunda parte, participaron en actividades comunicativas y conversaciones para practicar dichas funciones. No recibieron la instrucción de ninguna estrategia directa. Cada tres semanas, se les requería una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y actuación. Se animó a los estudiantes a considerar lo efectivas que eran las estrategias de aprendizaje en el contexto de una actividad real. Al final del semestre, los alumnos debían analizar sus propias reflexiones para lograr una especie de *meta-reflexión*. En ella, los alumnos demostraban que eran conscientes del proceso en el que estaban involucrados, y que además habían tenido éxito en identificar, desarrollar y establecer estrategias que fueran apropiadas para lograr el objetivo de la actividad. Sobre esto último, Donato y McCormick señalan que:

We believe that sociocultural theory is a robust framework for investigating and explaining the development and use of strategies. Implications deriving from this theory include a reappraisal of what is meant by “strategy training”, the importance of establishing dialogic and reflective communities of language learning practice, the inclusion of mediation as a critical variable in the development of strategic learning, and a genetic research approach for capturing the emergence and restructuring of strategies.

(Donato y McCormick 1994: 462)

Este estudio proporciona datos interesantes tanto en el uso del marco sociocultural para el análisis del lenguaje de aula, como en el desarrollo y clasificación de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, las conclusiones que plantea han de ser examinadas con detenimiento fundamentalmente por dos motivos: primero, porque el estudio presenta una muestra escueta y específica (todos los sujetos eran licenciadas y mujeres). Esta crítica es bastante general en las investigaciones sobre teoría sociocultural, ya que éstas

tienden a obtener conclusiones sobre hechos en los que no es posible generalizar. Segundo, se ofrece muy poca información acerca del tipo de estrategias utilizadas por las estudiantes. Lo que sí parece claro en este estudio es la alternativa que presenta al método de instrucción directo profesor-alumno, que es el desarrollo de estrategias centradas en el alumnado.

La teoría de la actividad enfatiza en papel central del alumno en la determinación del tipo de interacción que ocurre en la clase de L2, y en la transformación de una actividad en línea con las acciones motivadas por un objetivo. Consecuentemente, si un estudiante pretende mejorar su fluidez por ejemplo, ignorará el énfasis en la propiedad gramatical que sugiera el ejercicio. De hecho, la influencia de la orientación individual ha sido ampliamente debatida en el capítulo anterior correspondiente a ASL. La teoría sociocultural ofrece, no obstante, un marco para el análisis de dicha orientación. Gillette (1994) emplea la perspectiva vygotskiana sobre motivación para comparar tres estudiantes exitosos de francés de una universidad americana con otros tres de otra nacionalidad. La autora averiguó que el avance en la L2 estaba en función de los objetivos de los alumnos, y que además estaba influenciado por la historia personal de cada uno. Aquellos alumnos que veían el aprendizaje del idioma tan sólo como un requerimiento académico limitaban claramente su esfuerzo. Esto daba como resultado la frustración en el estudio y el inadecuado uso de las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, aquellos estudiantes que valoran su aprendizaje de una manera global y no sólo como una obligación, tenían más éxito en el uso de las estrategias más correctas. La autora desafía a los métodos tradicionales de enseñanza de estrategias que asumen que los alumnos menos eficientes pueden ser instruidos de un modo mejor, señalando que las estrategias no pueden separarse de los motivos que

subyacen en cada uso.

Del mismo modo, Platt y Brookes (1994) consideran las actividades a la luz de la teoría de la actividad, enfatizando la influencia que los objetivos de los alumnos pueden tener en la evolución de un ejercicio. Estos autores comienzan desafiando las relaciones establecidas por el input-output de la escuela de pensamiento. En particular, ellos señalan que el concepto de un contexto *acquisition-rich* es imperfecto por varios motivos:

- a. Asumen que un ambiente no puede ser a priori clasificado como rico o pobre en términos de oportunidades de aprendizaje, sino que son los individuos los que crean dichas oportunidades cuando crean y recrean su entorno.
- b. No tiene en cuenta la tendencia actual de las actividades centradas en el alumno en las que la clave es la actuación. Muy a menudo sus ejercicios no reflejan las conversaciones cara a cara de fuera del aula.
- c. Falla al revelar la naturaleza de la totalidad de expresiones observadas durante la interacción. No todo el lenguaje se puede clasificar como input o output, sino que también puede cumplir por ejemplo, una función reguladora.
- d. No especifica la adquisición real del alumnado.

Para establecer un modelo alternativo, Platt y Brookes (1994) señalan que la interacción debería ser considerada como una actividad de habla, un concepto Vygotskiano que implica que el habla es una actividad cognitiva que tiene lugar durante la interacción. Desde esta perspectiva, todos los aspectos del discurso del alumno son apreciados como *reveladores* y *relevantes* (Frawley y Lantolf 1985). Es revelador en el

sentido de que el discurso del alumno debe servir como un indicador de los procesos cognitivos en los que dicho alumno está involucrado al interactuar con otros y en la tarea. Es relevante porque “all forms produced by speakers are germane to their attempts to complete the task as presented” (1985: 19). De este modo, el discurso del alumno refleja la totalidad de cómo éstos construyen su propia realidad a través de la interacción cooperativa. Esto contrasta con los estudios más importantes sobre ASL que tiende a separar tales aspectos antes del estudio del discurso.

Platt y Brookes (1994) analizaron datos extraídos de dos grupos electrónicos de estudiantes de segunda lengua: un grupo, Swahili, estaba completando un mapa y el otro, español, hacía una actividad de jigsaw. Los resultados mostraron que ambas tareas fueron resueltas de manera satisfactoria por ambos grupos y que el lenguaje se había utilizado como algo más que un mero intercambio de información. Sin embargo, el primer grupo completó la tarea sin involucrarse realmente en ella. Completaron el mapa sin crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Por otro lado, en el segundo grupo, uno de los estudiantes pasaba mucho tiempo hablando consigo mismo, una actividad en la que el lenguaje hace la función de auto-regulación. Aunque esto permitió al estudiante ganar control sobre la actividad, no parece que se tradujera en oportunidades para el aprendizaje de la lengua, al menos desde la perspectiva del input/output.

En una tercera actividad, los participantes debían exteriorizar sus objetivos para entender y ganar control sobre la tarea. Según los autores, estos alumnos estaban definiendo la situación, que Wertsch refiere como “the way in which a setting or context is represented - that is defined - by those operating in that setting” (1991: 8). A través de esta definición, se puede lograr una representación compartida de la realidad o de la

tarea. Los estudiantes usaron el lenguaje, no como input o output, sino como un modo de construir su propia experiencia intersubjetiva de las instrucciones y objetivos de la actividad. Este último grupo de estudiantes también utilizó el metalenguaje que incluía una conversación abierta sobre sus frustraciones por su limitada competencia en la L2. Finalmente, dichos alumnos también se susurraron unos a otros, actividad que coordinaba la actividad mental con la lingüística.

Platt y Brookes (1994) señalan que estos ejemplos demuestran que los alumnos estaban usando tanto la L1 como la L2 de una mera privada y cooperativa en un intento de regular la actividad. El aprendizaje que tiene lugar está relacionado con la resolución de conflictos o resolución de la tarea, y no tiene que ver con en el tipo de ASL que se asocia a la negociación de significados o las hipótesis del input-output. Esto no implica necesariamente que la ASL no se produzca, sino que las actividades no deben ser definidas externamente de acuerdo a sus procedimientos, sino según los objetivos de los participantes, sus deseos y motivaciones. De aquí que Platt y Brookes rechacen el modelo del input-output, argumentado que éste limita el papel del lenguaje al de transmisor de la información:

The assumption, then, that tasks and task-based activity are merely for the transfer or exchange of information between interlocutors does not allow for the view that much language activity is regulatory in nature and not necessarily communicative in intent. Individuals, whether in the presence of others during difficult tasks or not, often speak aloud in order to solve problems. (Platt y Brookes 1994: 508-509)

Coughlan y Duff (1994) proporcionan más datos que corroboran estas

afirmaciones. Primero, hacen una distinción entre tarea y actividad. La primera está diseñada para conseguir algún tipo de producción lingüística, y la segunda es el comportamiento que realmente tiene lugar cuando los alumnos interactúan. Tras examinar los resultados de estudios similares en Hungría y Canadá, concluyen que el desarrollo del discurso del alumno depende de distintos aspectos del contexto como pueden ser la familiaridad con el interlocutor, el tiempo disponible, o las secuencias de la tarea. En otro proyecto de investigación (Wang 1996, citado en Donato 2000), inspirado en el trabajo de Coughlan y Duff, también se encontraron resultados similares. En este caso, diferentes alumnos debían analizar los peligros de ver en exceso la televisión. Cada uno de los dos grupos desarrolló una tarea completamente distinta y de un modo que no había sido previsto ni siquiera por la profesora. Sobre esto Donato señala lo siguiente:

First, tasks are not generalizable because activities vary according to participants and circumstances. Second, tasks do not manipulate learners to act in certain ways because participants invest their own goals, actions, cultural background, and beliefs (i.e. their agency) into tasks, and thus transform them. Third, a seemingly irrelevant, trivial task can, in fact, supply important forms of mediation helping students to gain control over language and task procedures ... Classroom learning tasks are thus best seen as uniquely situated, emergent interactions based on participants' goals and subgoals and not merely task objectives and invariant task procedures. (Donato 2000: 44)

Un análisis del diálogo colaborativo que tiene lugar durante la interacción por parejas puede revelar otros aspectos del uso del lenguaje que ha sido quizás ignorado por los principales estudios de ASL. Brooks, Donato y McGlone señalan que aunque las



investigaciones sobre la negociación de significados han proporcionado datos relevantes sobre la interacción, no reconocen los “critical psycholinguistic and semiotic proceses” (1997: 525). Esto se debe al hecho de que dichos estudios sólo ven al lenguaje como un medio de enviar mensajes. Desde una perspectiva sociocultural, el lenguaje es también una herramienta semiótica usada para pensar y organizar los pensamientos. En otras palabras, se usa para la mediación verbal que ayuda a los individuos a organizarse, planear y coordinar sus propias acciones y las de los demás (Vygotsky 1986, Wertsch 1991). En el aula, se puede usar el lenguaje como un medio de obtener control sobre la tarea, sobre la interacción y sobre la L2. Durante el trabajo en equipo, los alumnos pueden necesitar hablar por la actividad y al mismo tiempo pensar y actuar en ella. Esto tiene lugar a través de la interacción entre compañeros o a través del monólogo interior que contribuye a la habilidad del alumno de auto-regularse. De aquí que el diálogo colaborativo:

simultaneously constitutes the content of an interaction (an *interpersonal* communicative function) as well as constructs the very means by which an individual plans for and sustains involvement in a task (an *intrapersonal* communicative function). Rather than view speaking, acting, and thinking as three separate activities, it is best to conceive of them as constituting each other. (Brooks *et al.* 1997: 526)

Brooks *et al.* (*ibid.*) estudiaron cuatro aspectos del discurso del alumno: el metalenguaje, la metacognición (cuando hablan acerca de cómo realizar la tarea), el uso del inglés con fines comunicativos y su susurro mientras realizaban la actividad. A los sujetos, un grupo de universitarios estudiantes de español como segundo idioma, se les pidió que participaran en cinco actividades orales similares en las que debían resolver

un problema por parejas. El investigador explicó a los alumnos que debían completar las actividades hablando en castellano, posteriormente dichas interacciones fueron grabadas y transcritas. A través de las cinco actividades, se observó que los alumnos utilizaban mucho el metalenguaje, incluyendo expresiones del tipo “¿Cómo dices... ?” o “Yo tengo una buena palabra para eso”. Tales expresiones fueron cada vez más infrecuentes a medida que los estudiantes progresaban de una actividad a otra. Además, el uso del inglés (L1) era cada vez más reducido. Esto, según los autores, prueba que los alumnos usan el metalenguaje para ganar conciencia y control sobre la tarea y de este modo alcanzar la autorregulación.

También hubo evidencia del uso de la metacognición, ya que los estudiantes discutieron sobre los procedimientos a seguir en la realización de la actividad y sobre sus sentimientos hacia la misma. Éstas incluían expresiones como “es un poco difícil”, o “¿Quieres que hable y tú escuchas?” Este tipo de expresiones fue más común en la primera actividad y fueron desapareciendo gradualmente a medida que los alumnos ganaban familiaridad en los procedimientos. La progresión del metalenguaje y de la metacognición fue similar. Los autores señalan que si se hubiera evaluado al grupo en la primera actividad, no se hubiera podido observar su verdadero potencial.

Los autores señalan que una crítica común al trabajo en equipo es que los alumnos suelen recurrir con bastante frecuencia a su lengua materna. Tal fue el caso en este estudio en los primeros estadios del metalenguaje y de la metacognición. Brooks *et al.* exponen que la razón de esto es que los alumnos todavía no habían alcanzado un nivel en la lengua meta capaz de apoyar y mediar la tarea, y ante tal situación, el uso de la L1 es necesario para completar la actividad y mantener la interacción:

We feel that it would be inaccurate to claim that the use of English was detrimental to the development of the group's ability to carry out the jigsaw tasks in Spanish. Quite the contrary, over time English was no longer entirely necessary to mediate participation in the task, with task completion being carried out a larger part of the time in Spanish. Thus, rather than view the learner's use of English as "stepping out of the interaction", it actually enabled them to support and sustain their interaction.

(Brooks *et al.* 1997: 531)

Los sujetos del estudio también se susurraron mientras realizaban las actividades. Esto, según los autores, es un fenómeno bastante común, a pesar de que raramente se menciona en las distintas investigaciones. Señalan que estos susurros son parte del diálogo interior (Vygotsky 1986) e indican el comienzo de la autorregulación. Este diálogo interior, a menudo más observado en niños que en adultos, es la manera con la que los individuos usan el lenguaje para guiarse, planear y organizar la acción (tanto física como mental), y es completamente diferente al discurso sociocomunicativo. En el estudio, los alumnos utilizaron tanto la L1 como la L2 en el diálogo interior, y éste decayó en su uso a medida que aumentaba la familiaridad del alumnado con las tareas.

Estas investigaciones arriba explicadas corroboran el hecho de que el lenguaje funciona como una herramienta de mediación para explicar el uso de la L1 en clase, e incluso se puede afirmar que ciertos procesos de pensamiento de orden superior o ciertas estrategias metacognitivas complejas o también el establecimiento de relaciones afectivas y una atmósfera positiva en clase pueden ser mediados con más éxito en la L1 que en la L2, particularmente si el alumnado tiene un escaso nivel lingüístico en la L2.

Sin embargo, surgen bastantes discrepancias el respecto. Primero, dentro de la teoría de Vygotsky, los niños también medían las tareas a través del lenguaje incluso mucho antes de que tengan unos amplios conocimientos en éste. Por supuesto los procesos de pensamiento de los niños no son comparables a los de los adultos, o incluso al de otros niños, sin embargo la participación en muchas actividades en la L2 no requiere procesos de pensamientos complejos, y muchas de las actividades son similares al tipo de material didáctico usado en la educación primaria, tales como “señala la diferencia” o “escucha y colorea o completa”. De hecho, los ejemplos de mediación que proporciona Brooks *et al.* (1997) en este estudio reflejan procesos cognitivos muy básicos que incluso podrían llevar a cabo principiantes en la L2.

Además, las actividades llevadas a cabo en este estudio no forman parte de ningún currículum académico y por tanto no pertenecen a un contexto normal de educación. De esta forma, parece que ante una situación desconocida para el alumnado necesitaban la mediación cognitiva tanto en la L1 como en la L2, lo que no ocurriría si el contexto les fuera familiar y dichas actividades pertenecieran a su curso escolar, ya que entonces no necesitarían el apoyo de la L1. En el estudio, el decreciente uso de la lengua materna por la familiaridad en las tareas confirma esta hipótesis.

Esto no quiere decir que el uso de determinadas estrategias de mediación en la L1 no sea útil para ciertas tareas en L2. Es conveniente animar al alumnado (especialmente al iniciarse en el estudio de L2) a sostener su interacción en L2, maximizando así las oportunidades de input y output al mismo tiempo que utilizan el lenguaje como herramienta cognitiva. Incluso cuando se usa el lenguaje como una herramienta cognitiva como en el caso del diálogo interior, éste también ocupa un

puesto importante dentro de la ASL. De Guerrero (1994) sugiere que el diálogo interior es ideal para procesar el input comprensible, y que tiene un papel importante en la formación de hipótesis semánticas en la L2. De Guerrero apunta que a través de dicho diálogo en L2:

Adult L2 learners can derive self-satisfaction (feel good about the possibility of thinking in another language), develop self-confidence in language tasks, lose some of their communicative apprehension and nervousness, find a means of self-diversion, and generally improve their image as L2 learners. (De Guerrero 1994: 102)

La perspectiva vygotskiana sugiere que los alumnos sean guiados al principio por un experto (en este caso el profesor) en la mediación cognitiva en la L2 con el objeto de que pueden gradualmente apropiarse de esta estrategia para su propio uso. De hecho, Vygotsky señala que el lenguaje se desarrolla primero en un plano intermental y después en el intramental, así que la interacción social en la L2 debería darse primero entre alumnos y/o entre alumno-profesor y después por los alumnos solos en un nivel autorregulatorio. Es lógico afirmar que al principio los alumnos utilicen su lengua materna para mediar su pensamiento y regular la interacción ya que desconocen el lenguaje necesario para hacerlo en la L2, y que gradualmente podrán hacerlo en el segundo idioma. Este desarrollo de tales habilidades en la L2 se corresponde con el desarrollo en general de dicha lengua. Brooks *et al.* (1997) reconocen que es posible este tipo de mediación cognitiva en la L2, pero no sugieren ningún método específico para animar al alumnado a utilizarlo. De este modo, una futura y necesaria investigación podría ser la del papel de experto que modela la mediación cognitiva en L2.

### 4.2.3 USO PEDAGÓGICO DEL TRABAJO EN GRUPO

El trabajo en grupo, en su sentido más amplio, engloba una amplia gama de prácticas pedagógicas y de estructuras organizativas. Se puede usar como la distribución básica del trabajo de aula o bien como alternativa a otros métodos de trabajo. Según Brown, el trabajo en grupo es:

A generic term covering a multiplicity of techniques in which two or more students are assigned a task that involves collaboration and self-initiated language. Note that what we commonly call pair work is simply group work in groups of two. It is also important to note that group work usually implies “small group”, that is, students in groups of six or perhaps fewer. (Brown 1994: 173)

El uso pedagógico del trabajo en grupo se apoya en una gran cantidad de estudios e investigaciones científicas en el aula de L2. Primero y según lo expuesto en el capítulo 2º, el trabajo en grupo aumenta el control que los alumnos tienen sobre el input y les proporciona mayores oportunidades para las intervenciones. En otras palabras, es mucho más fácil para el alumnado que trabaja en pequeños grupos pedir una aclaración o una repetición cuando sea necesario. Esto contribuye a aumentar la comprensión del input oral (Rulon y McCreary 1986; Long 1996). Segundo, el trabajo en grupo también puede conducir a una gran variedad y cantidad de input oral en comparación con otras organizaciones de aula más tradicionales. La razón de esto es, por un lado, porque los alumnos tienden a hablar más cuando están juntos que cuando se sitúan individualmente donde suelen pasar bastante tiempo en silencio completando

actividades escritas. Por otro lado, los diseños del discurso oral son menos estrictos durante el trabajo en equipo y los alumnos se exponen a la diversidad de las funciones lingüísticas en el input que reciben.

Tercero, las oportunidades de output también aumentan considerablemente durante el trabajo en equipo. Long y Porter (1985) estimaron que si sólo se dedicara el trabajo en grupo la mitad del tiempo de un clase, la práctica individual se multiplicaría por cinco. El motivo de esto es que en una clase de estructura tradicional, los profesores tienden a dominar el discurso y cuando se solicita al alumnado que participe, éstos normalmente intervienen de uno en uno. Kagan (1994) señala que si una clase de 32 se dividiera en grupos de cuatro, 8 alumnos estarían potencialmente hablando al mismo tiempo. Esto incrementa la práctica oral, tiene importantes efectos en la fluidez en la L2 y ayuda a procesar los automatismos (Swain 1995).

Sin embargo, el trabajo en grupo no sólo aumenta la cantidad del output, sino que afecta también a su calidad, tal y como sucede con el input (Long 1988). Según lo expuesto anteriormente, en las clases de metodología tradicional los diseños del discurso son bastante restrictivos en general. Sinclair y Coulthard (1975) exponen que en dichas clases, los profesores suelen emplear una gran variedad de funciones comunicativas tales como preguntar, corregir, responder o animar a participar a su alumnado. Sin embargo, los alumnos simplemente se limitan a responder lo interrogado por el profesor. Los autores también señalaron que la mitad del discurso del profesorado se limitaba a transmitir información. De igual modo, Wells (1993) averiguó que el 70% del discurso de aula que analizó correspondía a este tipo de discurso. Brown señala que en estas clases, “teachers lecture, explain grammar points, conduct drills, and at best

lead whole class discussions in which each student might get a few seconds of a class period to talk” (1994: 173).

Por el contrario, durante el trabajo en equipo, los alumnos son responsables del discurso de aula en su totalidad. Esto incluye inevitablemente el uso de estructuras de discurso variadas y el desarrollo de habilidades tales como la negociación de significados, o comenzar y extender los diálogos conversacionales. Long, Adams, McLean y Castaños (1976) señalaron en un estudio realizado a estudiantes mexicanos de inglés que éstos eran capaces de usar numerosas funciones sociales e interpersonales durante el trabajo en equipo. El trabajo en grupo también proporciona oportunidades para que los alumnos desarrollen una voz personal (Skehan 1998), expresando sus propias ideas y opiniones en la L2. Además, Long y Porter (1985) señalan que las interacciones cara a cara que tienen lugar en los pequeños grupos reflejan un discurso natural muy similar al acontecido en contextos no educacionales. Los alumnos desarrollan habilidades relacionadas al manejo del discurso, y dichas habilidades les facilitan su intervención en situaciones reales de comunicación fuera del aula.

Long y Porter (1985) también exponen que el trabajo en grupo es beneficioso para la ASL ya que es un paso adelante hacia la individualidad en el aprendizaje de la L2. Jacobs sugiere que en una clase tradicional “teachers tend to shape their instruction to their image of the average student. If a few students do not understand, the teacher finds it difficult to stop the class to give them extra help” (1998: 174). Por el contrario, si grupos diferentes están trabajando en tareas distintas, o incluso en la misma tarea pero de maneras distintas, “teachers may have greater flexibility in adjusting the learning objectives and the pace of instruction to meet individual needs” (Lou, Abrami, Spence,



Poulsen, Chambers y Apollonia 1996: 425). Las diferencias y los intereses de los alumnos se pueden explotar y el profesorado tiene más tiempo para asistir a aquellos alumnos que más ayuda precisen. De hecho, la teoría sociocultural sugiere que los estudiantes trabajando en grupo tienen el poder de recrear los materiales pedagógicos y las tareas para expresar y construir sus propias experiencias de aprendizaje. Di Pietro señala que “group work fulfils many of the goals of learner-centred instruction” (1987: 85), y Wenden (1991) afirma que uno de los objetivos primordiales de la educación es ayudar a los alumnos a aprender por sí mismos siendo capaces de pensar y de actuar sin el control continuo de los profesores. Este tipo de autonomía se encuentra muy raramente en las clases tradicionales. El marco común europeo de referencia para el lenguaje señala que:

Learners are, of course, the persons ultimately concerned with language acquisition and learning processes. It is they who have to develop the competences and strategies ... and carry out the tasks, activities and processes needed to participate effectively in communicative events. (Consejo de Europa 2000: 141)

Además, un aspecto importante de la autonomía es la responsabilidad, y con respecto a ésta, el trabajo en grupo puede ser muy beneficioso porque involucra a todos los estudiantes en una activa participación al mismo tiempo. Es relativamente sencillo para algunos alumnos de una clase tradicional “desconectar”, sabiendo que hay una probabilidad muy escasa (una entre 30 ó 40) de que se requiera su intervención.

El trabajo en grupo promueve también una atmósfera afectiva positiva en clase y aumenta la motivación en el alumnado. Madrid (1999) expone que alumnos de inglés

como idioma extranjero de distintos contextos educacionales de Andalucía (España) señalan el trabajo en grupo como su preferido y el que más les motiva de una lista de actividades de aula. Foster sugiere que el trabajo en equipo es atractivo para los alumnos porque “it avoids the anxiety and self-consciousness that prevent some students from speaking up in front of the whole class” (1998: 1). Además, cuando un alumno tiene que exponer al resto de la clase lo realizado en equipo, siente más confianza en sí mismo porque representa la opinión y el esfuerzo de todo su grupo y no sólo una visión personal (Jonson, Jonson y Holubec 1993). Del mismo modo, Brown sugiere que durante el trabajo en grupo:

Each individual is not so starkly on public display, vulnerable to what the student may perceive as criticism and rejection. In countless observations I have seen the magic of small groups. Quite suddenly, reticent students become vocal participants in the process. The small group becomes a community of learners cooperating with each other in pursuit of common goals. (Brown 1994: 174)

Finalmente, y de acuerdo al modelo motivacional de Maslow (1970), la cercanía interpersonal y la seguridad se satisfacen a través de la cohesión grupal y los alumnos son capaces de involucrarse en su proceso de aprendizaje de un modo más satisfactorio. Los alumnos se animan a conseguir grandes objetivos en su desarrollo cognitivo y lingüístico o, en palabras de Maslow, son capaces de *self-actualising*. En una clase tradicional, el profesor es el único responsable de proporcionarles ánimo y apoyo emocional. Kagan (1994) sugiere que en esta situación, algunos estudiantes pueden realmente sentirse bien cuando otros compañeros se equivocan porque esto aumenta sus posibilidades de hacerlo bien. Sin embargo, durante el trabajo en grupo, los alumnos se

animan mutuamente, e individualmente se siente más motivados a esforzarse porque son responsables, no sólo de ellos mismos, sino de todo el grupo también (Slavin 1990).

El trabajo en grupo favorece además el desarrollo de habilidades sociales y facilita la integración social de alumnos de diferentes contextos socioculturales (como grupos étnicos, clases sociales, religiones, etc.) ya que debido a la interacción social entre ellos, los alumnos son capaces de superar estereotipos y prejuicios y remplazarlos por aprecio y respeto (Allport 1954; Slavin 1990). Los estudiantes también logran desarrollar importantes habilidades sociales y cooperativas durante el trabajo en equipo. Coelho (1992) señala que en la clase de L2, los alumnos pueden practicar funciones lingüísticas significativas relacionadas con la cooperación.

Relacionado con la motivación se encuentra la noción de diversión. Si un alumno se divierte al realizar una actividad, es muy probable que tenga la motivación suficiente para sostener el esfuerzo necesario para completar la actividad de un modo adecuado. Jacobs sugiere que las personas “are social animals” (1998: 174) y que a menudo consiguen la diversión a través de la interacción. En una clase tradicional, muy raramente se anima a los alumnos a interaccionar unos con otros, y a menudo se les castiga si lo hacen. Kohn (1992) señala que cuando los estudiantes trabajan en pequeños grupos, la interacción no tiene sólo fines educativos, sino que además satisface el deseo de los alumnos de contacto social.

Los estudios descritos en el capítulo 3º también proporcionan datos importantes sobre el trabajo en grupo. No sólo la existencia de la ayuda cooperativa de otros favorece el desarrollo en la ZDP de los alumnos (Aljaafreh y Lantolf 1994), sino que el

trabajo en grupo también permite al alumnado moverse hacia su autorregulación ya que la autonomía y la responsabilidad que adquieren les permite tomar el control de la tarea y de su proceso de aprendizaje. Bygate (1998) enfatiza la importancia del trabajo en grupo como facilitador de la ASL, sugiriendo que el grupo permite a sus miembros co-construir su propio lenguaje, a través de unidades satélite, hasta que todos finalmente pueden expresar su mensaje. Este autor señala que esto permite flexibilidad en la comunicación porque les da tiempo a los alumnos de preparar los mensajes y de construir cooperativamente su lenguaje con la ayuda de sus compañeros.

En resumen, el trabajo en grupo ha sido ampliamente recomendado dentro de la literatura sobre ASL como una práctica pedagógica apropiada y beneficiosa en una clase con fines comunicativos. Facilita la creación y la explotación de oportunidades de aprendizaje en L2 y el desarrollo cognitivo donde suelen fallar las clases de estructura tradicional. Brumfit resume algunas de estas ventajas:

Small groups provide greater intensity of involvement, so that the quality of language practice is increased, and the opportunities for feedback and monitoring also, given adequate guidance and preparation by the teacher. The setting is more natural than that of the full class, for the size of the group resembles that of normal conversational groupings. Because of this, the stress which accompanies “public” performances in the classroom should be reduced. Experience also suggests that placing students in small groups assists individualisation. (Brumfit 1984: 77)

Sin embargo, la teoría y la práctica no siempre coinciden. El trabajo en grupo tiene numerosas ventajas para la clase de L2, pero dichas ventajas no siempre están

garantizadas. Muchos profesores que han experimentado este tipo de organización en sus clases, o incluso que la usan con bastante regularidad, han tenido que hacer frente a varios problemas, y diversos estudios empíricos han proporcionado datos que avalan sus quejas. Jacobs (1998) enumera los problemas más comunes a los que suelen referirse los profesores tras evaluar el uso del trabajo en grupo. Estos incluyen problemas con los grupos porque son ruidosos y difíciles de controlar, pobres relaciones sociales dentro de los grupos, distracción de la tarea porque los miembros tienden a hablar de otras cosas, el tiempo excesivo de este tipo de actividades que dificulta la terminación de los contenidos medios por curso, y las características físicas del aula que hace sea bastante incómodo y difícil situar a los alumnos por equipos. Rivers señala que:

Although much has been argued in favour of pair or small-group work ... many teachers are still reluctant to have students do in small groups what they feel they can do more conveniently, quickly and accurately in a teacher-controlled, whole-class situation. They fear the potential chaos and conflicts arising within groups and, in classrooms where students share a common native language, the schismatic use of the mother tongue. (Rivers 1987: 24)

En el contexto español, todas estas preocupaciones parecen estar bien fundadas, y a menudo el aprendizaje de una lengua extranjera sucede ante situaciones adversas como clases excesivamente numerosas con una deteriorada disciplina, bajos niveles de motivación y pobres habilidades lingüísticas. Todos los miembros del grupo comparten generalmente la misma lengua materna con lo que se suele dar una interacción inapropiada en L1 cuando trabajan en grupo. Abello Contesse en referencia al contexto español sugiere que “students do have the option of completing some, much, or most of

an assigned task in their native language; using the target language is not a requirement for affective communication or successful task completion when all the students share the same L1” (1995: 2).

Prabhu (1992) señala que una de las raíces de estos problemas es el conflicto básico que existe entre las dimensiones pedagógicas y las dimensiones sociales y personales de la clase de idiomas. Aunque el uso del trabajo en grupo esté apoyado por la dimensión pedagógica, dentro de la dimensión social existe “a complex play of personalities between learners, involving dominance, rivalry, rebellion, submission, or withdrawal, and there isn’t a socially established frame of roles and routines for small-group interaction as there is for teacher-fronted activity” (Prabhu 1992: 231). Todos estos factores son problemas comunes a los que el profesor de idiomas debe hacer frente cuando pretenda que sus alumnos trabajen en grupo, aunque es difícil afirmar la magnitud de los mismos al carecer de suficiente documentación empírica al respecto. Sin embargo, mirando la realidad de tales conflictos, su conocimiento enfatiza la complejidad de esta técnica educativa. Si en una clase el trabajo en grupo tiene éxito, está funcionando algo más que los alumnos agrupados y trabajando juntos.

Según Magee y Jacobs (2001), una de las quejas más comunes de los profesores respecto al trabajo en grupo es la poca o nula participación de alguno de sus componentes. Cuando los grupos están realizando una actividad, algunos alumnos tienden a dominar o monopolizar la comunicación e imponen sus ideas al resto del equipo. De este modo, otros miembros se sienten intimidados y consecuentemente no quieren participar. Otros, sin embargo, pueden tener simplemente la oportunidad de relajarse y no hacer nada. Esto es llamado “*freeloading*” (Jacobs 1998) y sucede muy a

menudo cuando varios miembros del grupo saben que si ellos no hacen nada, otros compañeros lo harán. Esta falta de participación puede acarrear graves implicaciones para la utilidad del trabajo en equipo, ya que si un alumno no contribuye a la comunicación del grupo tampoco podrá co-construir cooperativamente su conocimiento del lenguaje. De hecho, Pica y Doughty (1985b) encontraron esto tras analizar los diseños de interacción que ocurrieron en una clase en la que se comparaba el trabajo en grupo con una secuencia de una clase de estructura tradicional. Averiguaron que:

The teachers and a few members monopolized the conversational interaction in the teacher-fronted lesson and the more fluent students did likewise within their individual groups. Even when placed in a group of four, some students engaged in little conversation, either because they spoke so seldomly or because their comments were ignored by other group members. (Pica y Doughty 1985b: 245)

En un estudio más reciente, Foster (1998) encontró resultados similares en su investigación sobre el trabajo en equipo también en una clase real. Muchos de sus alumnos raramente formaban parte de las conversaciones del resto del grupo, y se les registró escasos ejemplos de interacción negociada o modificada. En el contexto español, Abello Contesse (1997) examinó los diseños de interacción de estudiantes universitarios de inglés en su primer año de estudios en Sevilla mientras realizaban en pequeños grupos cuatro actividades comunicativas. Este formato lo comparó más tarde con una clase llevada a cabo según la estructura tradicional. Tras analizar la grabación de ambas sesiones, el autor llegó a interesantes conclusiones. Primero, los alumnos, de media, conversaron en inglés sólo el 40% del total del tiempo de la clase (el resto fue en español). Además, el tiempo que dedicaron a hablar en inglés no pareció que variara

según la actividad, sino más bien por el tipo de estudiante (su nivel de inglés, motivación, autoestima, etc.). Segundo, aunque las modificaciones interaccionales parecían estar presentes en la mayoría de las intervenciones, dichas modificaciones se limitaban a clarificar dudas o a responder sobre la lengua meta, y la mayoría de tales modificaciones fueron en español. Finalmente, 27 de los 31 grupos que formaron parte en el estudio no produjeron ninguna forma en la lengua meta. Abello Contesse señala que aunque el uso del trabajo en grupo fue positivo para aumentar la iniciativa en el alumnado, para reducir el dominio del profesor, para promover una atmósfera más relajada y para que los alumnos fueran conscientes de sus limitaciones lingüísticas, no tuvo éxito en promover el tipo de interacción asociada generalmente al desarrollo de la L2. En conclusión, este autor sugiere que el uso del trabajo en grupo no aumenta las oportunidades de aprendizaje en comparación con la clase tradicional, al menos con la ausencia del entrenamiento pedagógico adecuado en el que los alumnos aprenden a desarrollar estrategias para tratar los cortes comunicativos y negociar los malentendidos. Este tipo de entrenamiento o preparación, tratado extensivamente dentro de la literatura del aprendizaje cooperativo, resulta fundamental para el éxito del trabajo en grupo.

Estos resultados reflejan efectos similares a los encontrados en un estudio anterior por Wong Fillmore (1985), quien señaló que las actividades en grupo no conducían al aprendizaje de un idioma porque los miembros del grupo no tenían suficiente información lingüística en la lengua meta como para proporcionarse uno a otro el input adecuado. Tales conclusiones fueron corroboradas posteriormente por los resultados obtenidos de un estudio realizado en clases de inmersión en francés (Lightbown y Spada 1990; White 1991). Pica señala que los alumnos que interaccionan sólo con otros hablantes de L2:



receive, in effect, a steady diet of interlanguage input. Such input appears to reinforce their own production errors and misanalyses of the L2 and is thus believed responsible for the fluent but nontargetlike L2 production so often characteristic of students in immersion and bilingual programmes. (Pica 1994b: 61)

Además, cuando los alumnos provienen del mismo contexto sociocultural, tienden a usar la L1 para comunicarse, y cuando vienen de diferentes contextos lingüísticos o étnicos, sus preferencias individuales de aprendizaje pueden afectar negativamente a sus actitudes hacia el trabajo en grupo. De hecho, la cuestión del contexto cultural puede ser un factor importante a tener en cuenta para el éxito o el fracaso del trabajo en equipo. Wong Fillmore (1982) indagó que los estudiantes chinos aprendían más inglés en una clase tradicional, mientras que los españoles lo hacían mejor durante el trabajo en grupo.

La explicación para la falta de interacciones modificadas y negociadas en una clase real se ha sugerido en el capítulo 2º al hacer mención al tipo de actividad optada. En particular, los investigadores han señalado que cualquier actividad elegida ha de tener un componente de búsqueda de información. Las conclusiones del estudio de Pica y Doughty (1985b) sugieren que muchos estudiantes no negociaron significados durante el trabajo en grupo porque no lo necesitaron para la realización de la tarea. Los autores mantienen que el intercambio de información es “especially troublesome because the decision-making tasks used in this study are so typical of those used in ESL classrooms which profess to follow a communicative approach to language teaching” (1985b: 247). Sin embargo, en el estudio de Abello Contesse (1997), se usaron ambos tipos de tareas

(dos que requerían la búsqueda de información y dos de solventar problemas), y los resultados fueron igualmente decepcionantes. En este estudio, parece ser que las discrepancias individuales más que la elección de la actividad fueron las responsables de las diferencias en los diseños de interacción.

La opinión sobre el diseño de las tareas es apoyado parcialmente por Magee y Jacobs (2001) quienes analizaron los diseños de participación de estudiantes universitarios de chino mandarín interaccionando dentro de tres estructuras organizativas distintas: una instrucción del profesor, trabajo en grupo desestructurado y trabajo en grupo estructurado (un una actividad de completar o de *jigsaw*). Estos autores señalaron que la participación del alumnado, medida en términos del total de turnos, fue mayor cuando el grupo de trabajo estaba estructurado, intermedia en el grupo desestructurado y la menor participación se dio durante la interacción con el profesor. Además, durante el trabajo en el grupo desestructurado muchos alumnos permanecieron en silencio durante la mayor parte de la clase. Finalmente, la observación directa sugirió que los alumnos habían estado más atentos durante el trabajo en el grupo estructurado y menos durante la clase tradicional.

Este estudio corrobora sólo parcialmente las conclusiones alcanzadas por los estudios sobre la negociación de significados porque, aunque hay semejanzas entre éste y los expuestos en el capítulo 2º, también hay importantes discrepancias. Primero, este estudio analiza la interacción de hablantes no nativos en pequeños grupos de más de dos personas. Los estudios referidos en el capítulo 2º tratan principalmente parejas y frecuentemente diálogos entre hablantes nativos con no nativos (aunque el estudio de Pica y Doughty 1985b trataba un contexto similar). Segundo, en los estudios sobre

negociación de significados, las tareas requerían un bajo nivel de implicación cognitiva (como señalar las diferencias entre dos dibujos). Como resultado, estas tareas pueden ser criticadas porque no generan una variedad de diseños discursivos. En el estudio de Magee y Jacobs, sin embargo, los textos se adaptaron de un periódico chino. Durante el trabajo del grupo estructurado, cada miembro fue responsable de leer y explicar una parte del texto a sus compañeros. Este tipo de actividad parece tener una mayor implicación cognitiva que la de señalar las diferencias, y también puede generar una mayor cantidad de tipos de discurso. Se puede afirmar, por tanto, que una variable importante para el éxito del trabajo en grupo no es tanto el tipo de actividad, sino la estructura u organización del trabajo. De hecho, Magee y Jacobs se centraron en la estructura de los grupos durante el estudio más que en la tarea. La actividad que llevó a cabo el grupo estructurado requería un intercambio de información, pero esto no es lo que garantiza la distribución bien organizada del grupo, sino que ésta se puede conseguir al establecer roles en el alumnado u orientándolos hacia la tarea, tal y como se sugiere en la literatura sobre aprendizaje cooperativo. En otras palabras, aunque las tareas que requieren un intercambio de información constituyen un modo de animar la interacción en el grupo, tal y como expone los estudios sobre negociación de significados, éste no es el único medio. Este aspecto será discutido más adelante dentro del debate sobre aprendizaje cooperativo.

El estudio de Magee y Jacobs también observó las preferencias y las opiniones de los alumnos con respecto a las tres prácticas educativas. Sólo el 25% señaló el modelo del grupo estructurado como su favorito, y la mayoría (40%) eligió la del grupo desestructurado. Los autores sugieren que la razón de esto es que quizás los alumnos encuentren el formato del grupo estructurado con mayor dificultad cognitiva. Este

resultado enfatiza la necesidad del entrenamiento del alumnado en nuevas técnicas pedagógicas y en el uso de las habilidades necesarias para participar con éxito en este tipo de actividad de aula. Breen (1985) señala que las culturas de aula son eminentemente conservadoras. Del mismo modo, Prabhu sugiere que “since existing routines in classrooms are a source of relative security and stability, any intrusion of new activities is a threat to that stability” (1992: 235). Esto puede ser particularmente cierto cuando la práctica metodológica elegida por el profesor desafía las normas establecidas por la cultura dominante de los alumnos (Shamin 1996).

La gran cantidad de alumnos que optó por elegir la clase tradicional también es un dato interesante ya que, según aparece en numerosos estudios (e.g. Jacobs 1998), los alumnos prefieren el trabajo en grupo porque lo consideran más sociable y divertido. Magee y Jacobs (2001) sugieren que la razón de esta preferencia podría ser que el 95% de los participantes del estudio eran de origen asiático. Johnson (1995) señala que los estudiantes asiáticos están más acostumbrados a métodos tradicionales de enseñanza en los que el profesor habla y ellos escuchan. Era difícil por tanto romper sus esquemas, y de ahí que sea importante tener en cuenta el contexto cultural y la experiencia educacional ya que no sólo determinan las expectativas del proceso de aprendizaje de los alumnos (y su motivación), sino que también garantizan el esfuerzo y la dedicación del grupo ante tales actividades. Magee y Jacobs concluyeron que el grupo estructurado:

should be introduced gradually so that both parties can become accustomed to its use. Also, learners need preparation in such areas as the language skills used to manage communication breakdowns and to encourage others to participate, not to mention in terms of the basic vocabulary and language patterns needed to carry out the task.

(Magge y Jacobs 2001: 75)

La cuestión de enseñar al alumnado a interactuar en pequeños grupos parece ser bastante importante, particularmente si se trata de estudiantes que tienen una escasa experiencia en este tipo de organización de aula. De hecho, el análisis de la conversación ha puesto de relevancia en numerosas ocasiones la importancia de un número de habilidades que permiten al individuo tomar parte con éxito en el sistema llamado conversación en los contextos no educacionales. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) demuestran cómo la interacción requiere que los participantes empleen su habilidad de atención activa en la distribución de turnos o en las abstenciones de los turnos de habla. Coulthard (1992) y Tsui (1994) enfatizan la importancia del “aquí y ahora” durante las conversaciones, que implica que los alumnos se involucran constantemente en la actividad cuando atienden y se ajustan a las contribuciones de otros hablantes. Todos los intercambios comunicativos requieren la adherencia a una serie de principios y procedimientos establecidos cuando los interlocutores asumen que los demás participantes harán sus contribuciones “such as required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange” (Grice 1975: 45). Estas habilidades son complejas y presentan dificultades cognitivas en la L1, así como también en la L2. Nunn (2000) subraya la importancia de enseñar al alumnado a interactuar en grupos, argumentando que la habilidad de participar con éxito en tales interacciones requiere mucha práctica. Bajo la presión de atender todas las reglas de la interacción oral, incluso los alumnos más capaces pueden ser excluidos de la participación:

Students must coordinate not only the linguistic means of expressing the information or

message they wish to communicate, but also the skills of participation, which often require pinpoint timing and precision. They must obtain turns, maintain contributions, defend their floor rights, nominate other speakers, adjust to the contributions of other participants, improvise, negotiate meaning, repair misunderstandings, defend opinions and support other participants. (Nunn 2000: 170)

Aunque el uso del trabajo en grupo ayuda a romper los rígidos patrones de los turnos de habla correspondientes a las clases tradicionales, puede no hacerlo si los alumnos no están orientados apropiadamente o si no poseen las habilidades necesarias para ello. La participación individual de un alumno en un discurso dependerá en gran medida de su manejo en tales habilidades interactivas. Similarmente, una tarea inapropiada unida a un pobre desarrollo de dichas habilidades impide el desarrollo de tipos más variados de interacción como los que tienen lugar en contextos no institucionales. McCarthy señala que:

We are all familiar with roles plays where individuals are so intent on formulating their contributions and making them at the “right” moment as determined by the activity rubric, that they pay little attention to the contributions of others, and the natural patterns of back-channel, utterance completion, etc. simply do not occur.

(McCarthy 1991: 128)

Otro problema que se asocia generalmente al uso del trabajo en grupo es el input potencialmente agramatical al que pueden estar expuestos los alumnos al conversar con sus compañeros. Pica y Doughty (1985b) averiguaron que el input de la L2 era menos gramatical cuando los alumnos estaban trabajando en grupo que cuando toda la clase

estaba trabajando con el profesor en el sistema tradicional. Sin embargo, aunque parezca que el trabajo en equipo puede inducir a la adquisición de errores por parte del alumnado, estos autores también señalaron que el input más gramatical en la clase tradicional sólo era producido por el profesor y que no había diferencia entre la gramaticalidad del input de los alumnos cuando éstos interaccionaban en grupo o delante del profesor. Del mismo modo, Porter (1986), que también notó en un estudio la agramaticalidad del input del alumnado durante el trabajo en grupo, señaló que cuando los alumnos se corrigen unos a otros, después sólo vuelven a incidir en el mismo error entre el 0-3%, y sólo el 3% de los errores producidos fueron por repetición de otros cometidos con anterioridad por los compañeros. De este modo, la agramaticalidad del input de algunos alumnos no parece ir en detrimento del desarrollo lingüístico de otros. Sin embargo, parece evidente que el trabajo en grupo no es efectivo todo el tiempo y que los alumnos necesitan otra fuente de input oral distinto al de sus compañeros. Es importante recordar que la intervención del profesor durante el trabajo en grupo es fundamental para evitar los efectos negativos que puede tener la exposición a formas agramaticales.

En resumen, el trabajo en grupo, como organización de aula, ofrece numerosos beneficios potenciales para la enseñanza y el aprendizaje de la L2. Ellis señala que “the research suggests that learners will benefit from interacting in small group work. They will have more opportunity to speak, to negotiate meaning and content, and to construct discourse collaboratively. This may help acquisition” (1994: 601). Sin embargo, es obvio que el desarrollo de tales beneficios dependerá del buen funcionamiento del grupo según los diseños de participación, las habilidades sociales e interactivas de los miembros, sus niveles de motivación y su orientación hacia los objetivos de

aprendizaje. Este correcto funcionamiento del grupo también dependerá de la calidad de input que se produzca, de la estructura de la actividad y de la capacidad del profesor de organizar e intervenir en la tarea para guiar al alumnado hacia la creación y explotación de oportunidades de aprendizaje. Pero no todo el trabajo en grupo causa el aumento de dichas oportunidades ya que están implicados un número de complejos factores. Desafortunadamente, a veces se presta muy poca atención a estos factores. Jacobs y Ball (1996) señalan que muchas actividades en grupo encontradas en los libros de texto son simplemente actividades individuales bajo el epígrafe “Do it in groups”. Del mismo modo, Veenman, van Benthum, Bootsma, van Dieren y van der Kemp, comentando los sistemas educativos de varios países europeos, señalan que:

Although pupils mostly sit together in small groups, each pupil usually works and achieves alone within the group setting ... there is usually no specific demand for students to work together and the group is rarely given the opportunity to work on a group task. In other words, pupils worked in but not as groups.

(Veenman *et al.* 2002: 88)

En conclusión, un grupo trabajando de manera desorganizada tiene menos potencial de éxito que otro que lo haga de modo estructurado y organizado. Las futuras investigaciones sobre el tema deberían incidir en los factores que maximizan el potencial del trabajo en grupo y que minimizan también los problemas que puedan surgir. Además, también deben centrarse en la formulación de tareas que garanticen oportunidades reales de aprendizaje. Finalmente, también sería necesario investigar cómo enseñar al alumnado las habilidades necesarias para trabajar satisfactoriamente en este tipo de actividades de aula.



#### 4.2.4 EL DISEÑO DE ACTIVIDADES EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El diseño de actividades en el aprendizaje cooperativo es extremadamente variado e incluye muchos tipos de tareas. Las tareas comunicativas adecuadas “initiate and frame *exploratory practice* where discourse emerges from genuine communicative needs and interaction. They call upon the *interplay* of linguistic, strategic, subject matter, personal and interpersonal skills” (Legutke y Thomas 1991: 34). Littlewood (1981) hace una distinción entre dos tipos de actividades comunicativas: las orientadas funcionalmente, en las que la propiedad del lenguaje es irrelevante cuando el mensaje es entendido con éxito, y aquellas orientadas socialmente en las que la lengua se acomoda al contexto social.

Las actividades comunicativas funcionales incluyen tareas del tipo señalar la diferencia, colocar objetos en el sitio correcto, secuencias de información y resolución de problemas en los que todos los participantes tienen acceso a la misma información. Estas tareas pueden organizarse según reglas estrictas, por ejemplo, cuando el alumno sólo tiene acceso a un dibujo o tiene que elaborar un tipo determinado de pregunta. Alternativamente, pueden ser más libres, como la resolución de problemas en las que los alumnos pueden manejar una gran cantidad de funciones interactivas del lenguaje. Las actividades de interacción social, por otro lado, deberían tener cierta semejanza al tipo de situación comunicativa que el alumnado puede encontrarse fuera del aula, e incluyen por ejemplo, diálogos, debates o role-plays, en los que el alumno decide sobre la propiedad del lenguaje que va a usar como por ejemplo, respecto al registro según cada situación.

#### 4.2.5 FACTORES AFECTIVOS

Varios autores han señalado que el aprendizaje cooperativo favorece las relaciones entre el alumnado. De hecho, sus orígenes en Estados Unidos se debieron a la necesidad de la integración étnica y racial (Slavin 1985). Stevens y Slavin (1995) también declaran que el aprendizaje cooperativo ayuda a la integración de niños discapacitados ya que en un estudio realizado descubrieron que había menor rechazo ante este tipo de alumnos después de seguir un programa cooperativo con toda la clase.

Pero no sólo favorece la integración de todo el alumnado, sino que además el aprendizaje cooperativo proporciona oportunidades de aprendizaje, como son el hecho de enseñar al compañero que no sabe, de ayudarlo, corregirlo, etc. Cohen y Kulik (1981) averiguaron que aumentaba la tutoría entre compañeros durante el trabajo cooperativo, y Slavin (1983 a) que los alumnos empleaban más tiempo en la tarea.

El aprendizaje cooperativo no sólo favorece las relaciones entre compañeros sino que además ayuda a crear un estado afectivo positivo en el alumno (Kagan 1990) y una mayor motivación y entusiasmo ante su propio proceso de aprendizaje. Johnson y Johnson definen la motivación como el “degree to which students commit effort to achieve academic goals ... that they perceive as being meaningful and worthwhile” (1985: 250). Esta definición se refiere a la motivación intrínseca, aunque varias prácticas relacionadas también con el aprendizaje cooperativo contemplan aspectos de la motivación extrínseca, tal y como se ha expuesto anteriormente. Williams y Burden entienden ambos conceptos de motivación del siguiente modo:

When the only reason for performing an act is to gain something outside the activity itself, such as passing an exam, or obtaining financial rewards, the motivation is likely to be extrinsic. When the experience of doing something generates interest and enjoyment, and the reason for performing the activity lies within the activity itself, then the motivation is likely to be intrinsic. (Williams y Burden 1997: 123)

Ames (1992) señala que los objetivos de aprendizaje pueden tener dos orientaciones distintas relacionadas a los tipos de motivación que favorecen: *learning/mastery goal* y *performance goal*. En el primer caso, el alumno trabaja para dominar la materia en cuestión, y en el segundo para satisfacer las demandas de sus padres, profesores, de las exigencias del currículo, etc. Ames sugiere que es en la primera orientación en la que se produce la motivación intrínseca y una mayor implicación del alumno en la tarea de un modo más constante y con mayor calidad. En el segundo caso, asegura que el alumno lo que pretende principalmente es evitar los fallos, las tareas difíciles y usar estrategias de aprendizaje superficiales. Dweck mantiene que “put simply, with performance goals, an individual aims to look smart, whereas with learning goals the individual aims at becoming smarter” (1985: 291). Ushioda (1996) declara que el aprendizaje cooperativo en clase puede establecer las condiciones psicológicas necesarias para estimular la motivación intrínseca.

Por otro lado, la motivación intrínseca también es promovida por la autonomía (Dickinson 1995). “CI is typically accompanied by a democratic leadership style that foster learner autonomy” (Dörnyei 1997: 489). Según Ryan, Connell y Deci (1985), la autonomía estimula la motivación intrínseca porque proporciona un sentimiento de

autodeterminación. Aquellos estudiantes que creen tener la habilidad de controlar su propio proceso de aprendizaje, también creen tener la habilidad de controlar sus adelantos o sus logros (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons 1992). Este estado de autorregulación sugiere el uso de estrategias cognitivas, y de un comportamiento motivado hacia el aprendizaje en sí. De este modo, son capaces de afrontar tareas cada vez más difíciles cognitivamente y de aumentar su sentido de la autoeficacia (Bandura 1977) y esto conduce a aumentar la motivación intrínseca (Zimmerman 1995). Dicha motivación también puede ser promovida por “interpersonal processes that are determined by the social interdependence structured within the learning situation” (Johnson y Johnson 1985: 249). La motivación intrínseca lleva al alumnado a unas mayores expectativas académicas, aumenta su curiosidad en el aprendizaje y sugiere un mayor compromiso y consistencia en el mismo (Johnson y Johnson 1985). El aprendizaje cooperativo también produce satisfacción en el proceso de aprendizaje (Van Oostrum y Rabbie 1995) y reduce los niveles de ansiedad y estrés (Deci y Ryan 1985; Bailey, Daley y Onwuegbuzie 1999).

Sin embargo, otros autores sugieren que al aprendizaje cooperativo no siempre reduce la ansiedad en los alumnos y que puede no ser beneficioso para todos debido fundamentalmente al hecho de que “where prior knowledge and skills are low, as with novices, instructional support may be preferable to constructivist learning environments” (McInerney, McInerney y Marsh 1997: 693). Koch y Terrel (1991) mantienen que el trabajo en grupo incluso puede aumentar la ansiedad en aquellos alumnos que prefieren trabajar solos. También los que se sienten menos autónomos o que confían mucho en el profesor para regular su aprendizaje pueden sufrir en una clase cooperativa (Huber, Sorrentino, Davidson y Epplier 1992).

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo aumenta la autoestima en los alumnos porque los alumnos menos capacitados son capaces de trabajar con los más aventajados para lograr un objetivo común. Su éxito simboliza el éxito de todo el grupo y esto ayuda a construir su propia autoestima. Goethals y Darley (1987) señalan que la autoestima se puede desarrollar a través de una identidad social positiva. Ames y Ames (1984b) sugieren que en las clases competitivas, los alumnos menos capacitados se sienten impotentes y atribuyen sus fallos a una falta de capacidad. En las clases cooperativas, por el contrario, el fallo es atribuido a la falta de esfuerzo, y es por tanto, un factor controlable por los alumnos.

Sweezy, Meltzer y Salas (1994) sugieren que la motivación de un grupo también depende de la tarea. Ciertos comportamientos asociados a distintas tareas como el intercambio dinámico de información, la coordinación de la actividad o un cambio constante de desafíos pueden provocar la curiosidad y la motivación intrínseca. La motivación de un grupo es diferente de la individual porque implica entre otras cosas el desarrollo de habilidades interpersonales y comunicativas y el espíritu de grupo. El aprendizaje cooperativo puede cumplimentar estos requerimientos cuando promueve el interés intrínseco, las expectativas y la satisfacción (Dörnyei 1997).

Por su parte, Slavin (1983 a) sugiere que las prácticas cooperativas que no incluyen ningún tipo de recompensa extrínseca no produce ningún logro académico en sus alumnos. Deci y Ryan (1985), por el contrario, señalan que sin son recompensados pierden interés en la tarea más rápidamente que si no lo fueran. En la motivación extrínseca hay que tener en cuenta cuatro factores: el tipo de recompensa (notas,

premios, alabanzas del profesor, etc.), la periodicidad y la dimensión, el área o habilidades por las que se recibe la recompensa, y por último el efecto que dicha recompensa tiene en otros alumnos. Son necesarias por tanto, más investigaciones al respecto.

En la clase de L2, son numerosos los métodos y las prácticas que se han llevado a cabo durante años para aumentar la motivación en el alumnado:

An interesting question is why L2 researchers have only started to discover CL relatively recently. One reason is that small group work has been part to L2 methodology for a long time and, therefore, CL may have appeared to offer nothing startlingly new. (Dörnyei 1997: 482)

Sin embargo, aunque el aprendizaje cooperativo despierte el interés del alumnado, hay aspectos del proceso de aprendizaje que quedan fuera de este enfoque, como son el análisis sintáctico o el desarrollo cognitivo o metacognitivo. El aprendizaje cooperativo ofrece otras estructuras para facilitar el aprendizaje de la lengua meta. Primero, en el nivel afectivo y motivacional de los alumnos y segundo en el desarrollo de sus habilidades comunicativas y sociales. Olsen y Kagan declaran que:

CL offers more opportunity for language development and for integrating language content through increased active communication (active use of language both comprehending and producing), increased complexity of communication, and use of language for academic and social functions. (Olsen y Kagan 1992: 5)

Aunque la instrucción directa no desaparece en las clases cooperativas, el alumnado dispone de más tiempo para interactuar en la lengua meta con sus compañeros que en una clase tradicional en la que la mayor parte de la interacción está dominada por el profesor. Esta interacción aparece también en el análisis de los aspectos más formales de la lengua: “cooperative learning structures can be used in both the formal and the communicative aspects of language learning” (Kagan 1993: viii). Además, en la interacción producida aparecen otros patrones del discurso como son las repeticiones, clarificaciones, elaboraciones, etc. (Johnson *et al.* 1983). Esto facilita la negociación de significados. Olsen y Kagan (1992) señalan que estas estructuras comunicativas suelen estar acompañadas de elementos paralingüísticos y no lingüísticos que ayudan al desarrollo de la competencia sociolingüística.

En el aprendizaje cooperativo, la interacción se puede estructurar por la tarea, por la recompensa, o por los papeles atribuidos a los alumnos. También se puede organizar apropiadamente la interacción de acuerdo al tipo de contenido estudiado o las habilidades que se pretenda desarrollar. “The variety of ways to structure student practice with lesson material increases opportunities for individualised instruction, such as peer-provided clarifications” (Olsen y Kagan 1992: 7). Esto permite al profesor ofrecer una ayuda más individualizada y es un modo eficiente de controlar la clase (Bassano y Christison 1988). Además, el aprendizaje cooperativo promueve la participación por igual de todos los miembros del grupo, permitiéndoles que cada contribución dependa de su desarrollo cognitivo, personalidad, etc. (Sharan y Shachar 1988) y esa participación es necesaria para el éxito de todo el grupo con lo que se promueve la interdependencia positiva.

Aprender un nuevo idioma es una actividad particularmente estresante (Horwitz 1995) y “cooperative teams and pairs provide a supportive context which reduces fear, increasing willingness to speak” (Kagan 1993: ix). Oxford y Ehrman (1993) mantienen que si el alumnado no se siente estresado en clase, es capaz de hacer un mayor uso de la lengua meta. En las actividades cooperativas, se enseña y anima al alumnado a desarrollar habilidades interactivas autorregulatorias, y se consigue su autonomía a través de un sistema estructurado y primariamente controlado por el profesor. Esto permite el paso gradual de la regulación por otros a la autorregulación. Este proceso es posible porque “in working together to accomplish a task, group members need to plan, organize themselves for the activity, make decisions, defend positions and solve problems” (Crandall 1999: 239). Esto contribuye al desarrollo cognitivo y a la autorregulación en el aprendizaje de la L2.

Pero a pesar de las numerosas ventajas que ofrece el aprendizaje cooperativo para el aprendizaje de idiomas, plantea igualmente algunos problemas expuestos más adelante.

#### **4.2.6 CONCLUSIONES**

O'Malley expone que el aprendizaje cooperativo es “a natural extension of a communicative approach” (1990: 32), y Coelho sugiere que:

If we compare the literature on communicative curriculum design and the literature on cooperative learning, we begin to see some striking parallels. The functional categories



described by applied linguists look remarkably similar to the social skills described by cooperative learning experts. (Coelho 1992: 38)

Sin embargo, estos dos enfoques no son intercambiables porque algunos de los problemas que plantea el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo dentro de la clase de L2 están relacionados a la falta de estructura que acompaña a menudo a estas actividades y a su incapacidad para garantizar la interacción en L2 y la cooperación entre compañeros. Por el contrario, el aprendizaje cooperativo sirve para organizar eficientemente el trabajo en equipo:

Simply putting learners into groups is not going to guarantee that they work and learn cooperatively. Gains in language are facilitated by attention to the learning climate, group process, and social skills. Learners succeed in their verbal exchanges with one another because they are concerned about performance of all group members and know they are accountable to each other. Group members talk about how they worked together, reflect on what they learned, and identify the social skills that they want to practice. (McDonell 1992: 61)

Son necesarios más estudios empíricos que establezcan el nexo existente entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades de L2 y que documenten los efectos de dichas prácticas cooperativas en los distintos tipos de aprendizaje existentes:

More focused research is needed to decide to what extent nonnatives from different cultures and with different cultural expectations about student and teacher roles, group work, and interpersonal communication respond to CL in the same way as the (primarily North American and Israeli) first language users among whom the approach

has been developed. It would also be interesting to see whether cooperative learning works equally well with for example, adults in evening language courses as with pupils in ordinary school contexts. (Dörnyei 1997: 483)

El aprendizaje cooperativo también debería tener en cuenta no sólo el contexto en el que se produce sino además los diferentes tipos de aprendizaje y de inteligencias del alumnado. La escasa investigación sobre la relación que existe entre la inteligencia emocional del alumnado y su disposición a comunicarse en inglés en clase, junto a la falta de prácticas orales reales dentro del aula, ayudan a formular las preguntas de investigación que han guiado el presente estudio que se muestra a continuación.

## CAPÍTULO 5º

### ESTUDIO SOBRE LAS INTELIGENCIAS INTER- E INTRAPERSONALES COMO INSTRUMENTOS DE DESARROLLO DE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA DE INGLÉS

#### 5.1 INTRODUCCIÓN: ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA

El principal objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria es que el alumnado desarrolle la capacidad de expresarse y de entender otra lengua que no sea la suya propia. Sin embargo, los resultados de la Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia (INCE 2004) manifiestan el desconocimiento del idioma en general y el insuficiente desarrollo de las destrezas orales elementales que muestra el alumnado de segundo y cuarto de E.S.O., objeto del citado estudio.

Una parte de responsabilidad ante estos hechos la tendría el profesor que acapara habitualmente el 60% de la comunicación en el aula, tiempo que es empleado en proporcionar al alumnado largas explicaciones, disposiciones o correcciones antes de una tarea, mientras que éste apenas tiene la oportunidad de usar la lengua meta oralmente (Chaudron 1993). Pero otra parte de responsabilidad es compartida por el alumnado que no siente la motivación necesaria para expresarse en inglés delante de sus compañeros, ya que la realización prolongada de actividades parecidas en cada unidad les resulta monótona y aburrida. Diversos autores señalan que esta desmotivación también puede ser fruto del profesor.

La destreza de *speaking* es comúnmente sustituida por actividades escritas de vocabulario y gramática, debido entre otros, a problemas relacionados con la disciplina en el aula. De este modo, y en líneas generales, el alumnado actual de secundaria realiza muchos ejercicios de este tipo antes de que se le ofrezca la circunstancia de expresarse oralmente en inglés. Fonseca (2002) realizó un estudio en centros públicos españoles y constató que el uso del inglés en clase era relegado

“a situaciones comunicativas en las que el profesor pide la participación del alumno, a la realización o corrección de ejercicios escritos u orales, a los momentos en los que el profesor hace de modelo lingüístico y, en algunos casos, a los momentos en los que el profesor da instrucciones, aunque luego las repita en español”.

(Fonseca 2002: 128)

Van Lier (1988) señala que el aula no es el lugar más idóneo para la exposición del alumnado al idioma. Los contenidos, el tipo de actividades y hasta el turno de palabra vienen fijado por el profesor y en numerosas ocasiones precedido por las normas de comportamiento. De este modo, resultaría imposible que el profesor escuche a un determinado alumno hablando realmente en inglés, y sin rechazar preguntas establecidas y circunscritas fuera de una situación real.

El hecho de que un alumno decida comunicarse en inglés en clase, estando verdaderamente motivado para hacerlo, es una elección propia que es procesada cognitivamente y su personalidad podría ser un factor determinante (McCroskey y

Richmond, 1991), pero no el único. La disposición a comunicarse nació haciendo referencia a la adquisición y al aprendizaje de la lengua materna de la mano de McCroskey y Baer (1985) quienes lo definieron como el deseo de cualquier hablante a expresarse libremente si tiene la oportunidad de hacerlo. McCroskey y Richmond (1991) señalan que ese deseo o disposición a comunicarse depende, entre otros, de factores tan importantes como la aprensión a la comunicación, la extroversión, la introversión, la percepción de la propia competencia o el nivel de autoestima del hablante. MacIntyre (1994) definió también las variables que influyen directamente en la disposición para comunicarse subrayando especialmente la aprensión comunicativa y la percepción de la propia competencia. Sin embargo, elementos como la formalidad de la situación, el tema del discurso o el número de interlocutores presentes también tiene una enorme influencia en la comunicación. Cuando una persona decide comunicarse verbalmente con otras hay que tener en cuenta además, sus emociones sentidas ese día, quién es el otro interlocutor, cuáles han sido sus comunicaciones previas, qué aspecto físico tiene, qué puede ganar o perder mediante dicha comunicación y el tiempo del que dispone (McCroskey y Richmond, 1991).

De todas ellas, McCroskey y Richmond (1991) sugieren que la más importante y la que más afecta a la disposición a comunicarse es la competencia comunicativa percibida subjetivamente por el hablante. Señalan que existen muchos hablantes de un segundo idioma que son visiblemente incompetentes pero que manifiestan una clara disposición a comunicarse porque ellos creen que son válidos. De este modo, hay también muchos buenos hablantes que callan ante el temor de poseer una supuesta escasa competencia lingüística. Este hecho sugiere que aunque la competencia comunicativa sea un factor importante en la disposición a comunicarse, es necesario

considerar los lazos cognitivos que hay entre la competencia real y la percibida (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998). Los estudios de Burgoon (1976), Phillips (1984) y McCroskey y Richmond (1987) señalan entre las variables que influyen positivamente en la disposición a comunicarse la autoestima y la relación de ésta con la percepción de la propia competencia comunicativa.

En el aula, los alumnos que tienen una elevada disposición a comunicarse poseen ciertas ventajas frente a aquellos que no la tienen. En primer lugar, los profesores suelen tener puestas expectativas más altas para ellos; esto repercute directamente en su autoestima y por tanto también en sus calificaciones. Además, aquellos estudiantes con una elevada disposición a comunicarse suelen tener más amigos y suelen estar en general más satisfechos con su vida estudiantil. De este modo, con las buenas calificaciones y las buenas relaciones sociales, es mucho más difícil que este tipo de alumno abandone sus estudios o que no consiga estudios superiores (McCroskey y Richmond, 1991).

Si se tiene en cuenta todo lo expuesto anteriormente, la necesidad de aumentar en el alumnado la disposición a comunicarse en clase está claramente justificada y además, pueden hacerlo en inglés: “*todos somos capaces de aprender si el modelo de aprendizaje es el adecuado*” (Fonseca 2002: 16). La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) en el aula de inglés de secundaria se explica por los distintos tipos de aprendizaje que se dan en clase. Como bien afirma Fonseca (2002), la puesta en práctica de esta teoría en el aula de inglés se fundamenta en el sentido de que el aprendizaje de una segunda lengua sólo puede impulsarse si el alumnado comprende el mensaje del profesor. La comprensión de cualquier mensaje

tiene que ver con su rango, conexión emocional y su contexto (Jensen 1998). Fonseca (2002) señala que en la clase de L2 se puede trabajar con unidades temáticas donde no sólo se aprenda inglés, sino donde la propia lengua se convierta en un auténtico vehículo de comunicación. Subraya además, que no se trata de desfavorecer el papel de la gramática en clase, pero recalca que su única instrucción no es

la forma más eficaz de conseguir que nuestros alumnos quieran pertenecer al aula de inglés. Si en las aulas se sigue haciendo lo mismo que hasta ahora, muy probablemente sigamos obteniendo los mismos resultados: una población que en su mayoría no sabe hacerse entender en otra lengua. (Fonseca 2002: 23)

Greenhawk (1997) realizó un estudio poniendo en práctica la teoría de las inteligencias múltiple y sus resultados fueron muy satisfactorios en cuanto al aumento de la confianza y los logros alcanzados por sus estudiantes. Wilson (1998) señala que tras introducir esta teoría en el aula, son muchos los profesores que notan cómo aumenta la autoestima de sus alumnos en cuanto éstos se dan cuenta de lo que son capaces de conseguir, y la autoestima está íntimamente relacionada a la disposición a comunicarse. En otro estudio, Shore (2001) registró la relación entre las inteligencias múltiples usadas en una clase de inglés y la autoeficacia del alumnado y comprobó que existe correlación entre la autoeficacia para la lectura y las inteligencias lógico-matemática e interpersonal, correlación entre la autoeficacia para la escritura y las inteligencias interpersonal, intrapersonal, corporal-cinética, y lingüística y correlación entre la autoeficacia para hablar y las inteligencias interpersonal y espacial.

Christison y Kennedy (1999) establecieron cuatro modos de emplear la teoría de las inteligencias múltiples en el aula de inglés. Primero, como una herramienta para que el estudiante desarrolle un mayor juicio y evaluación de sus propias fuerzas e inclinaciones ante el aprendizaje. Segundo, como un instrumento para que el profesorado perciba mejor las distintas inteligencias de sus alumnos. Tercero, como guía que ofrece variedad de formas para aprender y por último, también como asesoramiento para desarrollar la programación de aula abarcando todas las necesidades del alumnado. Stage, Muller, Kinzie y Simmons (1998) señalan que las experiencias de aprendizaje social, como los trabajos en grupo, permiten al alumnado observar el aprendizaje exitoso de sus compañeros a la vez que pueden imitarlo o mejorarlo, con lo que se favorece entre otras, la inteligencia emocional. También mencionan los trabajos artísticos, de interpretación, danza o música donde aumenta la motivación de los estudiantes y por tanto su esfuerzo e interés, además de favorecer otros tipos de inteligencias. De igual modo, el uso de las visualizaciones contribuye a que el alumno conozca su lado emocional y a que cambie las opiniones negativas sobre sus capacidades. En general, establecer oportunidades que permitan a los alumnos agrupar sus fuerzas y conocer sus preferencias personales, contribuirá a que empleen sus inteligencias más desarrolladas y a que busquen sus propias perspectivas de éxito personal.

La elección de la inteligencia emocional, formada por la interpersonal e intrapersonal, como medio de incrementar la disposición a comunicarse de los sujetos de este estudio se justifica por la importancia y la influencia que estos dos tipos de inteligencias tienen sobre el resto. La inteligencia interpersonal se define como la capacidad para distinguir, cambiar y mejorar las relaciones con los demás. Se sitúa en



los lóbulos frontales y su carencia provoca un cambio de personalidad (Fonseca 2002). La intrapersonal por su parte se relaciona con la capacidad de conocerse mejor a uno mismo, percibiendo, controlando y cambiando nuestras propias emociones. Se ubica también en los lóbulos frontales y los autistas por ejemplo, carecen de ella (Fonseca 2002). La inteligencia emocional en el aula es absolutamente imprescindible tanto para profesores como para el alumnado:

... la importancia de la inteligencia emocional para los alumnos es evidente ya que es la que les permite, entre otras cosas, prever las consecuencias de sus actos, anticipar y entender las reacciones de los demás, incluidas las de sus profesores, organizar un plan de trabajo que mejore sus puntos débiles y aproveche sus puntos fuertes, y controlar sus reacciones en un momento dado. (Robles 2002:84)

La inteligencia emocional permite al alumnado trabajar bien y cooperativamente en grupo o por parejas, modalidad necesaria a la hora de comunicarse en el aula, “parte irrenunciable del proceso de aprendizaje” (Robles 2002: 84). También para el profesorado es muy útil el dominio de su inteligencia emocional, ya que le ayuda por ejemplo, a crear un clima favorable para el aprendizaje en clase, a diluir conflictos cuando aparezcan y sobre todo a “y, todavía más importante, controlar nuestro estado anímico y aprender de nuestros errores” (Robles 2002: 84).

Afirma Gardner (1993b) que todos poseemos todos los tipos de inteligencia en diferente medida, unas con mayor intensidad que otras. De hecho, todos aprendemos y enseñamos de manera distinta. Lo que persigue la teoría de las inteligencias múltiples es que tanto profesores como alumnos se den cuenta de cómo enseñan y aprenden para

mejorar su actuación. Esta teoría no sólo sirve como mero contenido sino también enseña el medio para transmitir dicho contenido de la forma más eficaz.

En el presente estudio, la hipótesis inicial parte de la creencia que un programa que potencia el uso de actividades relacionadas con las inteligencias intra e interpersonales, aumenta la disposición a comunicarse en inglés de alumnos españoles estudiantes de inglés del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Dicho programa también podría incidir en la inteligencia emocional de éstos.

La falta de investigación sobre la relación que existe entre la competencia emocional del alumnado y su disposición a comunicarse en un idioma extranjero en clase, unido a la evidencia de la falta de prácticas orales reales dentro del aula, ayudaron a formular las preguntas de investigación que han guiado el presente estudio y que se plantean a continuación:

1. ¿Facilita la instrucción de la inteligencia emocional la disposición a comunicarse del alumnado?
2. ¿Tiene el tratamiento en competencia emocional incidencia sobre el interés de los alumnos en la lengua meta?
3. ¿Aumenta la competencia emocional del alumnado tras el tratamiento? Y si aumenta, ¿qué efecto tendrá?

## 5.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

### 5.2.1 JUSTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El perfil de la investigación experimental se caracteriza por el control y la manipulación del investigador sobre las condiciones que determinan los hechos en los que está interesado. Ahora bien, el ámbito educativo no permite controlar todas las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que la investigación puede estar sujeta a múltiples cambios que escapan al rigor de un laboratorio (Cohen, Manion y Morrison 2000). Sin embargo, al usar grupos naturales, Arnau (1990) señala la preferencia de los diseños experimentales de dos grupos para observar la influencia de la variable independiente sobre la dependiente.

Teniendo en cuenta el carácter del contexto educativo donde se proyectaba desarrollar la investigación, se optó por lo que Seliger y Shohamy (1989: 142) llaman un *diseño de grupo estático o “pre-experimental”* que permite utilizar grupos ya existentes, tales como las clases de un colegio. Así pues, se optó por un diseño considerado *cuasi experimental* donde se empleará el tratamiento a un grupo y se comparará con otro similar que no recibiría dicho tratamiento. De este modo, en este estudio se aplicaron los criterios del diseño cuasi experimental, debido a la necesidad de respetar la división de los grupos tal y como estaban establecidos.

Seliger y Shohamy (1989) afirman que la utilización de un grupo control

constituye una ventaja para el desarrollo de una investigación, ya que en la medida en que se pueden hacer tan equivalentes como sea posible, el investigador puede evitar la diversidad de interpretaciones de los diseños experimentales de un solo grupo. Cohen, Manion y Morrison (2000) recomiendan también el uso de grupos control en el entorno educativo.

Llevar a cabo un estudio cuasi experimental significa que al menos una variable independiente se manipula y que su efecto se mide en otra variable dependiente a la misma vez que se registran otros factores. En estos diseños, la comparación se indicará en relación al tratamiento entre dos o más grupos. Según Seliger y Shohamy (1989) y Cohen, Manion y Morrison (2000), los grupos control han de tener la misma población que los experimentales, de modo que el resultado muestre la comparación de los mismos sujetos con y sin tratamiento. Por este motivo los diseños de varios grupos hacen referencia a medidas con la intención de estandarizar los grupos comparados, de modo que las aseveraciones sobre la variable dependiente tengan tanto validez externa como interna.

### 5.2.2 PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se plantearon las siguientes hipótesis:

1. **Hipótesis nula:** El método de trabajo planteado y las actividades llevadas a cabo no influyen positivamente en la disposición a comunicarse del alumnado en la

lengua meta. Las diferencias entre los métodos, si se produjeran, sería resultado del azar, y serían por consiguiente, no significativas.

**Hipótesis alternativa:** La utilización del método de trabajo que incluye actividades relacionadas con la inteligencia emocional influirá positivamente en la disposición a comunicarse del alumnado en la lengua meta.

2. **Hipótesis nula:** La instrucción llevada a cabo en el grupo experimental no influye sobre el interés de los sujetos por la lengua meta. Las diferencias entre los métodos, si se produjeran, sería resultado del azar, y serían por consiguiente, no significativas.

**Hipótesis alternativa:** El tratamiento llevado a cabo en el grupo experimental incide positivamente sobre el interés de los sujetos por la lengua meta.

3. **Hipótesis nula:** La instrucción llevada a cabo en el grupo experimental no influye en la competencia emocional de los sujetos. Las diferencias entre los métodos, si se produjeran, sería resultado del azar, y serían por consiguiente, no significativas.

**Hipótesis alternativa:** El tratamiento llevado a cabo en el grupo experimental incide positivamente en la competencia emocional de los sujetos.

### 5.2.3 FORMACIÓN DE LOS GRUPOS

Cohen, Manion y Morrison (2000) señalan que el azar es un medio con el que se puede reducir la cantidad de error sistemático que podría trascender en sesgos en la asignación de los sujetos a los grupos. También facilita mejor control de las variables que podrían perturbar la validez interna. A través de la asignación al azar se atestigua que los efectos de las variables extrañas ocurren por azar y que la suerte se reparte indistintamente en ambos grupos. Seliger y Shohamy (1989) consideran una gran ventaja de la asignación al azar el que facilite la opción de no usar un pre-test para hacer grupos más comparables. Si los sujetos están asignados al azar a los grupos, se puede dar por hecho que los efectos de muchas variables se desarrollan de forma uniforme por ambos grupos. Esto tiene muchas más posibilidades de ocurrir cuando el número de sujetos por grupo es grande; cuanto mayor es el número, más posibilidad de que las variables de los sujetos se contradigan unas a otras por medio del azar (Cohen, Manion y Morrison 2000).

En el presente estudio la formación de los grupos fue al azar, e incluso se mezclaron ambos grupos al pasar de 6º curso de primaria a 1º de E.S.O. En el ámbito educativo la formación de los grupos es siempre de este modo, al azar, ya que la legislación vigente no permite agrupar a los alumnos según su rendimiento o características personales, considerando estos agrupamientos como discriminatorios. Seliger y Shohamy (1989) sugieren que un método muy útil en estos estudios es aparear algunos sujetos en los dos grupos según varios factores como las puntuaciones en los test iniciales, edad, sexo, etc. de manera que los grupos sean similares. Parear es una manera de hacer los grupos más fácilmente comparables cuando los sujetos no pueden

ser asignados al azar. Si bien el paralelismo de los grupos puede aumentar al ser pareados, después de la selección al azar para constituir el grupo C (control) y E (experimental), cuando no es posible parear los grupos, se recomienda emplear muestras de la misma población, tan parecidas como sea posible (Cohen, Manion y Morrison 2000), como la muestra de población del presente estudio: mismo número de sujetos, mismo nivel educativo, misma edad y semejante número de niños y niñas por grupo. Cohen, Manion y Morrison (2000) recomiendan un mínimo número de veinte alumnos por clase para que opere el azar. Dado el número de sujetos que componían la muestra en cada clase (treinta alumnos), a priori no era necesario realizar el pre-test ya que se suponía la distribución análoga al ser grupos formados al azar. Sin embargo, para asegurar el grado de homogeneidad de los grupos, se seleccionaron dos grupos de primero de educación secundaria con igual número de alumnos y que previamente habían sido distribuidos de manera arbitraria al pasar de 6º curso de primaria a 1º de secundaria, ya que uno de los grupos en 6º presentaba dificultades comportamentales.

La naturaleza del estudio cuasi-experimental planteado donde se respetaba el agrupamiento natural de los grupos y la asignación al azar de la condición de control o experimental a los grupos, unido al concepto de la investigación que subyace al presente estudio, donde se considera un proceso natural e integrado en la vida académica (Seliger y Shohamy 1989), hizo que se prestara especial atención a las orientaciones éticas que deben presidir cualquier proceso de investigación en el ámbito escolar. Se respetaron las indicaciones de Seliger y Shohamy (1989) y los principios éticos de Blaxter, Hughes y Tight (2000) que sugieren la confidencialidad del estudio y el respeto a los sujetos del mismo, ya que todos fueron informados de su labor en el estudio al terminar todo el proceso.

#### 5.2.4 VARIABLES

En la investigación que se detalla a continuación, se tomó como variable independiente, *el tratamiento con actividades relacionadas con las inteligencias inter e intrapersonal*, y se manipuló esta variable a través de un programa de estimulación de habilidades emocionales para observar su efecto sobre las variables dependientes: la disposición a comunicarse en la L2, el interés de los alumnos por la lengua meta y la competencia emocional del alumnado. La investigación incluía un diseño factorial, ya que se intentaba estudiar de manera complementaria el efecto del tratamiento en habilidades emocionales sobre las variables y se consideraban todos los factores del tratamiento.

#### 5.2.5 VARIABLES EXTRAÑAS

Seliger y Shohamy (1989) aseguran que no hay manera de determinar si los grupos son en realidad equivalentes antes del tratamiento. Es decir, las diferencias en la actuación en las variables dependientes pueden ser debidas a diferencias intrínsecas al grupo, como la experiencia previa en la L1 y L2, el sexo, la exposición a la L2, el horario de clases del grupo, el nivel de motivación, y los efectos del profesor sobre el grupo y la respuesta de éste. El diseño de este estudio intentó minimizar la influencia de algunas de estas posibles variables:

1. **Interés por la lengua meta:** Para la equivalencia de los grupos en cuanto a su interés por la lengua meta, se utilizó el criterio del profesor a cargo de los grupos



que recibió pautas de análisis para realizar la comparación (implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, motivación ante el idioma, voluntariado ante la realización de actividades, etc.). Finalmente, se les pasó a ambos grupos un cuestionario que medía el interés por la lengua meta (Apéndice III) y que se repitió antes y después del proceso con ambos grupos.

2. **Horario:** Las horas en las que se llevan a cabo las sesiones de trabajo con los grupos son una variable de especial importancia en el desarrollo de todo el proceso. Por tanto, en el estudio se intentó que el grupo experimental (E) y el control (C) tuvieran la sesiones en el mismo tramo del horario lectivo, es decir, bien antes del recreo, bien después (a última hora), aunque fuera en días distintos porque compartían a la misma profesora. En los cuadros horarios que aparecen a continuación se observa la similitud horaria entre ambos grupos:

TABLA N° 1. HORARIO DEL GRUPO EXPERIMENTAL

<b>1° A</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
<b>8.30-9:30</b>	Naturales	Naturales	Matemáticas	Lengua	E. Física
<b>9:30-10:30</b>	Matemáticas	Lengua	Lengua	Matemáticas	Naturales
<b>10:30-11:30</b>	<b>INGLÉS</b>	<b>INGLÉS</b>	Sociales	Tecnología	Tecnología
<b>11:30-12:00</b>	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
<b>12:00-12:55</b>	Lengua	Tecnología	E. Física	Sociales	Optativa
<b>12:55-13:50</b>	Optativa	Sociales	Religión	Religión	Música
<b>13:50-14:45</b>	Plástica	Tutoría	<b>INGLÉS</b>	-	-

TABLA N° 2. HORARIO DEL GRUPO CONTROL

1° B	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8.30-9:30	Lengua	Lengua	Lengua	Naturales	Tecnología
9:30-10:30	Sociales	E. Física	Matemáticas	Tecnología	<b>INGLÉS</b>
10:30-11:30	Naturales	Naturales	Tecnología	<b>INGLÉS</b>	E. Física
11:30-12:00	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12:00-12:55	Religión	Matemáticas	Plástica	Matemáticas	Optativa
12:55-13:50	Optativa	Religión	Música	Sociales	Lengua
13:50-14:45	<b>INGLÉS</b>	Sociales	Tutoría	-	-

3. **Profesor:** Al ser ambos grupos instruidos por la misma profesora, esta variable quedó también controlada.

4. **Inteligencia:** Los dos grupos del estudio estaban previamente configurados de manera aleatoria, al tiempo que la asignación a la condición experimental se realizó al azar, de manera que es de suponer que la muestra se encuentra uniformemente distribuida.

### 5.2.6 DISEÑO

La investigación plantea un diseño experimental en un centro escolar con dos grupos, control y experimental, y esta condición se realiza de forma aleatoria. El estudio incluye una escala inicial medidora de la disposición a comunicarse del alumnado, y tiene una sola variable independiente, el tratamiento con actividades relacionadas con

las inteligencias inter e intrapersonal y tres variables dependientes: la disposición a comunicarse en la L2, el interés de los alumnos por la lengua meta y la competencia emocional del alumnado.

De esta forma, se adoptó un diseño cuasi-experimental que se puede representar como sigue:

TABLA N° 3. DISEÑO CUASI-EXPERIMENTAL

Experimental	$O_1 + O_a + O_5$	$X$	$O_2 + O_b + O_6$
Control	$O_3 + O_d + O_7$		$O_4 + O_e + O_8$

Según la terminología de Cohen, Manion y Morrison (2000), aparecen en la tabla anterior las siguientes convicciones:

1.  $X$ : la exposición de un determinado grupo a la variable experimental cuyos efectos se miden.
2.  $O$ : el proceso de observación de la medida.
3. El orden de izquierda a derecha indica secuencia temporal.
4. Los subíndices numéricos (1, 2, 3, 4) indican los procesos de observación de la variable dependiente: la disposición a comunicarse del alumnado.
5. Los subíndices con letras indican los procesos de observación de las variables dependientes: la competencia emocional del alumnado e interés por la lengua meta.
6. Los subíndices numéricos (5, 6, 7, 8) indican los procesos de observación de la variable dependiente: el interés del alumnado por la lengua meta.

7. El grupo control no recibirá el tratamiento.

### 5.3 MUESTRA DE POBLACIÓN

Dada la naturaleza del estudio, aumentar la disposición a comunicarse del alumnado a través del desarrollo de su competencia emocional, se optó por realizarlo con estudiantes de primero de educación secundaria porque la transición de la etapa de primaria a secundaria es un cambio importante. Puede representar un aumento de categoría, pero pasar de una situación privilegiada en una institución a formar parte del nivel más inferior de otra, es decir, de ser los mayores de primaria a ser lo más pequeños de secundaria, de niño mayor a adolescente pequeño, puede representar a su vez, un descenso de categoría y una pérdida de identidad (Hargreaves, Earl y Ryan 1998).

Garton (1987) sugiere que este cambio puede traer consigo cierta ansiedad para el preadolescente sobre todo en lo concerniente a las futuras relaciones con los estudiantes mayores, a una mayor exigencia en el trabajo y ante los diferentes tipos de profesores. Según argumentan Measor y Woods (1984), este proceso puede a veces resultar traumático porque no supone un solo cambio de posición sino tres: cambio físico-cultural o pubertad, cambio informal y relacional establecido por sus iguales y grupo de amigos y por último, un cambio formal dado entre dos tipos de instituciones con reglamentos, exigencias curriculares y expectativas diferentes por parte de los profesores.

Por todo ello, y por la posibilidad de realizar futuras investigaciones en cursos superiores, se optó por realizar la investigación con alumnos de primero de E.S.O, y en el centro privado concertado con mayor población infantil y juvenil de la provincia de Huelva<sup>1</sup> (excluida la capital). De esta forma se contaba al principio de la investigación con una variada muestra de población (60 alumnos) de distintas zonas geográficas y diferentes entornos educativos.

### **5.3.1 TIPO Y NÚMERO DE GRUPOS**

Dada la naturaleza del primer curso de la educación secundaria obligatoria, se entendió que las actividades relacionadas con la inteligencia emocional serían fácilmente manipulables para favorecer la práctica oral del alumnado en clase.

Los grupos estudiados estaban agrupados de forma natural, ya que existían antes de la investigación; con esto se pretendía dar validez ecológica al proceso de la investigación, intentando evitar el sesgo de cambiar el entorno o el grupo en el que se desempeña la práctica educativa.

El grupo experimental estaba formado por 16 niñas y 14 niños, no siendo ninguno de ellos alumnos con necesidades educativas especiales, aunque sí había tres alumnos que necesitaban refuerzos educativos en algunas áreas (matemáticas, lengua e

---

<sup>1</sup> El colegio Ntra. Sra. del Carmen de La Palma del Condado (Huelva) tiene actualmente 657 alumnos repartidos en dos líneas en las etapas de primaria y secundaria, siendo la población total de secundaria de 234 alumnos. Actualmente y desde su apertura en 1972 recibe estudiantes procedentes del entorno comarcal: Bollullos, Almonte, Villalba del Alcor, Villarrasa, Manzanilla, Escacena, Paterna, Chucena, e incluso de fuera de la provincia como Ginés (Sevilla). También recibe en secundaria alumnos procedentes de otros centros públicos de primaria de la localidad.

inglés). El grupo control estaba formado por 15 niñas y 15 niños, y cuatro alumnos necesitaban igualmente refuerzo educativo.

El grupo experimental contaba con 11 alumnos procedentes del mismo centro escolar, 4 alumnos de distintas poblaciones y 6 procedentes de la misma población pero de otros centros escolares de primaria. El grupo control contaba con 11 alumnos procedentes del mismo centro escolar, 4 alumnos de distintas poblaciones y 6 procedentes de otros centros de primaria, con lo que la variedad de la muestra estaba garantizada.

### **5.3.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CENTRO EDUCATIVO**

El colegio privado concertado Ntra. Sra. del Carmen se encuentra ubicado en la población de La Palma del Condado (Huelva), localidad de ambiente rural con una población estimada de 11.000 habitantes y distante de la capital onubense unos 40 Km. Se trata de una localidad con escasa inmigración y por tanto con mucha dificultad para que los estudiantes encuentren la oportunidad de comunicarse en inglés con algún extranjero.

El centro cuenta con dos líneas educativas desde 1º de primaria a 4º de secundaria. Es el centro concertado más importante de la localidad<sup>2</sup> por la cantidad de alumnos que recibe anualmente, tanto de su misma población como de poblaciones

---

<sup>2</sup> Existe otro centro concertado en la misma población pero sólo cuenta con una línea también de 1º de primaria a 4º de secundaria.

límites. Se seleccionaron dos cursos de 1º de E.S.O atendidos por la misma profesora para evitar la variable extraña del condicionamiento de la personalidad del profesor en la asignatura impartida.

#### **5.4 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

Seliger y Shohamy (1989) consideran que la recogida de la información relevante en relación con las variables que se estudian supone sin duda un componente que necesita una minuciosa organización, una atención constante y una comunicación continua entre todo los participantes del proceso investigador. Se detallan a continuación los instrumentos utilizados en la recogida de la información.

En el estudio se pretendió recoger la máxima información posible en relación con las diferentes variables. Con ese objetivo, por un lado se utilizaron procedimientos de recogida de datos con un nivel alto de detalle: cuestionarios para obtener información específica, escala que mide la disposición a comunicarse del alumnado y pruebas de nivel de los contenidos impartidos en la materia de inglés en 1º de E.S.O. Por otro lado, se emplearon otros procedimientos con un bajo nivel de detalle en cuanto a la información que recogen: notas de campo, observación directa del profesor y entrevistas informales que se recogían en las fichas de seguimiento de las actividades. Estos procedimientos (acordes con el aspecto más heurístico de la investigación) pretendían recoger la máxima información posible dentro del entorno natural del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero.

#### **5.4.1 ESCALA QUE MIDE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN INGLÉS EN EL AULA**

La recogida de información se realiza durante los dos últimos trimestres del curso académico 2004/05. Por medio de entrevistas con la profesora a cargo de los grupos se observó que éstos eran a priori equiparables en cuanto al nivel de la lengua meta y en cuanto a su nivel de motivación e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La profesora decidió aplicar primero la escala que mide la disposición a comunicarse a los alumnos. Esta prueba inicial determina la homogeneidad del alumnado en relación con la primera de las variables dependientes. Se decidió emplear una prueba con suficiente prestigio y fiabilidad, avalada por los estudios expuestos en el capítulo 3º, para determinar el nivel de la disponibilidad a la comunicación oral de los grupos. La prueba fue realizada por ambos grupos, experimental y control, para poder comparar tras el estudio los resultados divergentes o no en ambos. La escala (Apéndice I) estaba en castellano para asegurar el completo entendimiento de todos los alumnos y fue adaptada al ámbito exclusivamente escolar. El análisis de los resultados iniciales, expuestos más adelante, confirmó la idoneidad del estudio para la muestra de población seleccionada.

#### **5.4.2 TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

La segunda prueba aplicada a ambos grupos consistía en una traducción y



adaptación del test llamado *Emotional Intelligence Appraisal* (Bradberry y Greaves 2004). Se eligió este test porque proporciona una visión global de la inteligencia emocional a grandes rasgos, incluyendo su definición, puntuación sobre la propia inteligencia emocional de cada uno, definición de las cuatro áreas que la forman (*self-awareness, self-management, social awareness* y *relationship management*), y recomendaciones específicas para mejorar cada área. El test está formado por preguntas muy específicas sobre el comportamiento humano y recomienda hacerse individualmente y con sinceridad. Consta de 28 preguntas divididas en cuatro bloques referentes a cada área de la inteligencia emocional: preguntas 1-6 referidas a *self-awareness*, 7-15 a *self-management*, 16-20 a *social awareness* y 21-28 a *relationship management*. Las respuestas a elegir son: *never, rarely, sometimes, usually, almost always* y *always*. El test ofrece una valoración de cada una de las partes y otra en conjunto, e igualmente proporciona consejos y recomendaciones útiles ante la puntuación baja en cada de las áreas y otras encomiendas más generalizadas.

La adaptación que se realizó para emplear en el aula también constaba de 28 preguntas divididas según la división de áreas emocionales del test original para que los resultados fueran igualmente fiables. Las preguntas del primer bloque (1-6) están dirigidas al reconocimiento de las emociones propias, la superación de dificultades y la confianza en las propias habilidades. Las del segundo bloque (preguntas 7-15) se refieren a la capacidad de adaptarse a los cambios, la tolerancia de la frustración y el control de las emociones negativas. El tercer bloque (preguntas 16-20) se basa en las relaciones con los demás y en el reconocimiento de los sentimientos del grupo. Por último, el bloque final (preguntas 21-28) permite analizar la resolución de conflictos y al manejo de las relaciones personales en general. Las respuestas a elegir fueron

adaptadas y reducidas a cinco: *nunca, raramente, a veces, casi siempre y siempre.*

La prueba fue realizada por ambos grupos, experimental y control, para poder comparar los resultados divergentes o no en ambos tras el tratamiento aplicado. El test (Apéndice II) está en castellano para asegurar el completo entendimiento de todo el alumnado y fue adaptado al ámbito exclusivamente escolar. El análisis de los resultados iniciales, expuestos más adelante, confirmó la idoneidad de la utilización de este test para la muestra de población seleccionada y para comprobar el desarrollo de estrategias emocionales del grupo experimental.

#### **5.4.3 CUESTIONARIO DE INTERÉS POR LA LENGUA META**

El cuestionario de interés por la lengua meta fue adaptado y traducido del Attitude and Motivation Test Battery (AMTB) desarrollado por Gardner (1985). Se decidió usar este modelo porque engloba diferentes aspectos del concepto de motivación hacia una lengua extranjera. Según Gardner (1985), el nivel de motivación de un determinado individuo está establecido de acuerdo a su aspiración por aprender la nueva lengua, su actitud hacia el aprendizaje y el esfuerzo que esté dispuesto a efectuar.

Este cuestionario (Apéndice III) consta de 10 preguntas y tres posibles respuestas (Tipo I, Tipo II y Tipo III) siendo la respuesta Tipo I la más favorable y la III la menos favorable.

El cuestionario (Apéndice III) está en castellano para asegurar el completo

entendimiento de todo el alumnado y fue realizado por ambos grupos, experimental y control, para poder comparar los resultados divergentes o no en ambos tras el estudio. El análisis de los resultados contrastados al principio y al final del estudio, expuestos más adelante, confirmó que el cuestionario era idóneo para la muestra de población seleccionada y para comprobar el aumento de interés por el idioma inglés del grupo experimental.

### 5.5. FASES DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

El procedimiento seguido en la recogida de la información se detalla en la siguiente tabla:

TABLA N° 3. FASES DEL ESTUDIO

<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b>	<b>GRUPO CONTROL</b>
TEMPORALIZACIÓN: Enero 2005 a Mayo 2005	TEMPORALIZACIÓN: Enero 2005 a Mayo 2005
1. Escala que mide la disposición a comunicarse del grupo.	1. Escala que mide la disposición a comunicarse del grupo.
2. Emotional Appraisal System.	2. Emotional Appraisal System.
3. Cuestionario de interés por la lengua meta.	3. Cuestionario de interés por la lengua meta.
4. Selección del grupo experimental:	5. Selección del grupo control.
5. Instrucción del alumnado en el tratamiento mediante actividades relacionadas con las inteligencias inter. e	6. Programación ordinaria por unidades didácticas.

intrapersonales.	
6. Repetición de la escala que mide la disposición a comunicarse del grupo.	7. Repetición de la escala que mide la disposición a comunicarse del grupo.
7. Repetición del Emotional Appraisal System.	8. Repetición del Emotional Appraisal System.
8. Repetición del cuestionario de interés por la lengua meta.	9. Repetición del cuestionario de interés por la lengua meta.
9. Preguntas de evaluación sobre el curso.	11. Preguntas de evaluación sobre el curso.

## 5.6 TRATAMIENTO

Todos los sujetos del estudio habían recibido clases de inglés durante su anterior etapa de primaria, cinco años a razón de dos horas semanales, pero todavía mostraban un bajo nivel lingüístico en el idioma y ninguno de ellos era capaz de expresar con fluidez un mensaje en inglés. Todos los estudiantes eran procedentes de una zona rural donde la posibilidad de comunicarse en el idioma extranjero fuera del horario lectivo era casi imposible.

Al inicio del estudio, presentaban no sólo un bajo nivel lingüístico, tal y como atestiguaba el test de evaluación inicial, sino además una actitud negativa hacia el uso oral del inglés en clase y también a una generalizada desmotivación y falta de interés como señala el cuestionario de interés inicial y la escala que medía la disposición del alumnado a comunicarse en el aula. Los resultados iniciales de todas las pruebas, que aparecen a partir de la página 276 del presente estudio, son semejantes en ambos grupos con lo que la elección de grupo experimental y control fue al azar, sin ninguna causa

que justificara aplicar el tratamiento a un grupo más que a otro.

Se presenta a continuación la instrucción que recibió el grupo control y el grupo experimental.

### **5.6.1 INSTRUCCIÓN FORMAL DEL GRUPO CONTROL**

El grupo control siguió la programación de aula ordinaria de la profesora, dividida por unidades didácticas que se presentan a continuación:

#### **1ª Unidad: escuchar, hablar, leer y escribir sobre:**

Descripción de posesiones: *She 's got a reading light and a television.*

Identificación de personas y establecimiento de relaciones familiares:

*Who is Carla? She is Daniel's cousin.*

Expresar gustos: *Do you like this? No, I don't. I don't like the colour.*

#### **Actividades realizadas**

Corregir errores utilizando la información de un mensaje oral.

Interaccionar oralmente de manera semicontrolada.

Producir un texto escrito a partir de un modelo.

Formar oraciones ordenando palabras.

Producir un texto escrito libremente.

Predecir la información que va a aparecer en un texto oral.

Comprobar una predicción a partir de un texto oral.

Interaccionar oralmente de manera controlada.

Comprender información de un texto oral y contestar unas preguntas.

Producir un sencillo texto escrito sobre la familia.

Ordenar palabras para formar oraciones.

Asociar imagen y texto.

Interaccionar oralmente imitando un modelo.

Transferir información de una imagen a un texto escrito.

Producir un texto semicontrolado sobre gustos personales.

## **2ª Unidad: escuchar, hablar, leer y escribir sobre:**

*Have/has got*: forma afirmativa y preguntas con respuestas cortas

*Some y any*

*Who is...? Who are...?*

El posesivo con 's

*Have/has got*

Presente simple: primera y segunda persona

*Do you like this? No, I don't. I don't like the colour.* Presente simple: tercera persona –s; preguntas, respuestas cortas.

*Too y either*

### **Actividades realizadas**

Completar huecos con la forma correcta del verbo eligiendo de entre dos opciones.

Observar y aplicar una regla gramatical.

Completar huecos en oraciones.

Contextualizar una regla gramatical escribiendo oraciones ciertas sobre uno mismo.

### **3ª Unidad: escuchar, hablar, leer y escribir sobre:**

Estilos de vida: *Beatriz listens to the radio/ I surf the web*

Rutinas diarias asociadas a expresiones de tiempo: *We have breakfast at half past seven.*

Itinerarios / Cómo llegar al colegio.

Hábitos: *I sometimes chat with my friends in class.*

### **Actividades realizadas**

Transferir de una imagen a un texto escrito.

Escuchar un texto oral para corregir una actividad anterior.

Practicar oralmente repitiendo una serie de modelos.

Interaccionar oralmente de manera semicontrolada acerca de las costumbres propias y de otros.

Asociar imágenes con oraciones.

Contestar preguntas por escrito sobre la rutina diaria.

Interaccionar oralmente sobre la rutina diaria.

Extraer información de un texto oral y hablar sobre ello.

Escribir un texto sobre las rutinas diarias siguiendo una estructura dada.

Contestar preguntas teniendo como referencia imágenes.

Comprender un texto escrito para comprobar una predicción anterior.

Predecir el contenido de un mensaje oral.

Comprender información oral para decidir si unos enunciados son verdaderos o falsos.

Completar un cuestionario escrito a partir de un texto oral.

Realizar una encuesta sobre un tema determinado.

Crear un cuestionario siguiendo un modelo dado.

## **CONTENIDOS GRAMATICALES TRATADOS**

### **Conceptos**

Presente simple: -s de tercera persona.

Presente simple: todas las formas.

Preguntas con presente simple.

Adverbios de frecuencia.

Adjetivos usados para describir la personalidad:

- Opuestos

### **Procedimientos**

Completar oraciones con el verbo correcto para que tengan sentido en un contexto determinado.

Completar oraciones con el auxiliar correcto.

Recordar una regla gramatical previamente aprendida.

Ordenar palabras para formar preguntas.

Ordenar los adverbios según la frecuencia que indican.

Observar una regla gramatical.

Memorizar léxico comprensivamente.



Asociar una palabra con su antónimo.

Utilizar el vocabulario aprendido en diferentes contextos.

### **Actitudes**

Valoración positiva de la necesidad de adquirir vocabulario para ampliar el conocimiento de la lengua inglesa.

Valoración de la lengua inglesa como vehículo de relación entre personas y culturas.

Atención hacia los mensajes orales emitidos en lengua inglesa.

Interés por producir textos escritos en inglés.

Toma de conciencia de la importancia de usar correctamente las estructuras de la lengua extranjera.

Estas actividades fueron realizadas en clase o como tarea en casa y posteriormente fueron corregidas en el aula. Cada unidad didáctica se evaluó con una prueba escrita y otra oral.

### **5.6.2 LA INSTRUCCIÓN DEL ALUMNADO Y EL TRATAMIENTO MEDIANTE ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LAS INTELIGENCIAS INTER. E INTRAPERSONALES**

El grupo experimental también realizó las mismas unidades didácticas presentadas anteriormente, pero la profesora sustituyó un número determinado de actividades, citadas a continuación, por actividades relacionadas con la inteligencia emocional. Las actividades que el grupo experimental no realizó fueron:

1. Completar oraciones con el verbo correcto para que tengan sentido en un contexto determinado.
2. Completar oraciones con el auxiliar correcto.
3. Asociar una palabra con su antónimo.
4. Ordenar palabras para formar preguntas.
5. Ordenar los adverbios según la frecuencia que indican.
6. Completar huecos con la forma correcta del verbo eligiendo de entre dos opciones.
7. Observar y aplicar una regla gramatical. Completar un cuestionario escrito a partir de un texto oral.
8. Realizar una encuesta sobre un tema determinado.
9. Crear un cuestionario siguiendo un modelo dado.
10. Practicar oralmente repitiendo una serie de modelos.
11. Escribir un texto sobre las rutinas diarias siguiendo una estructura dada.
12. Contestar preguntas por escrito sobre la rutina diaria.
13. Completar huecos con la forma correcta del verbo eligiendo entre dos opciones.
14. Contextualizar una regla gramatical escribiendo oraciones ciertas sobre uno mismo.

En lugar de estas actividades, básicamente gramaticales y escritas, el grupo experimental realizó otras 14 actividades que atendían fundamentalmente al desarrollo del alumnado en dos competencias emocionales: la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. De estas actividades, 9 estaban relacionadas con la inteligencia

intrapersonal y 5 con la interpersonal. La razón de que la mayoría de actividades estuvieran relacionadas con la inteligencia intrapersonal se basa en el hecho de que los sujetos del estudio eran preadolescentes, lo que implica una etapa de búsqueda de identidad, afianzamiento del carácter, necesidad de autoafirmación y baja autoestima, por lo que la investigadora optó por desarrollar en el aula más actividades relacionadas con esta inteligencia.

Las actividades relacionadas con la inteligencia interpersonal son actividades grupales que pretendían ayudar a la clase a trabajar en grupo, a resolver diferencias, matizar conflictos, alcanzar un objetivo común y a interactuar con los compañeros en la lengua meta. Por otra parte, las actividades relacionadas con la inteligencia intrapersonal no sólo ayudaron a que cada alumno viera lo positivo de sí mismo, sino además hizo que reflexionaran sobre su manera de estudiar inglés, sobre sus puntos débiles y fuertes en la materia, y sobre todo, ayudó a que todas estas reflexiones tuvieran lugar en inglés.

### **5.6.3 ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL**

Las actividades relacionadas con la inteligencia intrapersonal (Apéndice V) que realizó el grupo experimental tenían como objetivos: pensar y expresarse en inglés en clase; fomentar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal haciendo que los alumnos piensen en sus estilos de aprendizaje, gustos y preferencias relacionadas con el carácter, sensibilizando al grupo de que cada uno tiene diferentes necesidades y preferencias; tomar conciencia de las distintas estrategias de aprendizaje de cada uno; potenciar el

desarrollo de la inteligencia intrapersonal a través del conocimiento de las propias emociones y del origen de éstas.

De las nueve actividades relacionadas con la inteligencia intrapersonal que realizó el grupo experimental, tres eran cuestionarios (*What Kind of Person Are You?*, *What Kind of Language Learner Are You?* y *Evaluating Learning Strategies*), dos eran actividades relacionadas con la identificación de las emociones positivas o negativas (*Descriptive Words II* y *The Negative Feelings Dustbin*), y cuatro estaban relacionadas con la descripción sobre uno mismo tanto emocional como académicamente (*Descriptive Words I*, *General Performance*, *Medals* y *Cinquains*).

En la primera actividad que realizaron, *Descriptive Words I*, los alumnos tenían que describirse a sí mismos de manera temporal, presente y futuro próximo; para ello elaboraron una descripción de sí mismos a la que añadieron cinco cualidades que les gustaría tener en el futuro, y después tenían que exponer las estrategias necesarias para conseguir dichos calificativos. La segunda actividad, *General Performance*, consistía en colorear un círculo dividido por las diferentes asignaturas; cada color simbolizaba el progreso en cada área; permitió al alumnado ser conscientes del tiempo que dedicaban a cada materia y de los esfuerzos realizados hasta el momento.

Para el siguiente ejercicio, *What Kind of Person Are You?*, se le facilitó al grupo un cuestionario en el que podían elegir entre dos opciones, según sus gustos o preferencias. Esta actividad permitió encontrar varias similitudes entre todos los miembros del grupo, lo que sirvió para entablar un diálogo sobre las causas de estas semejanzas; cada uno analizó la situación de manera distinta, unos argumentaron su

opinión por escrito y otros oralmente. La cuarta actividad también era otro cuestionario, pero esta vez estaba basado en las preferencias individuales a la hora de estudiar inglés. Fue curioso comprobar que aquellos alumnos que más calificaciones positivas obtenían en la materia también tenían un cierto paralelismo a la hora de estudiarla, y todos comprobaron como éstos y el resto de compañeros estudiaban inglés.

En la quinta actividad, *Descriptive Words II*, se pretendía que el alumnado buscase la causa de sus emociones reflexionando sobre las situaciones en las que se producían. La gran mayoría de alumnos fue capaz de expresar rápidamente el origen de las emociones positivas, pero les costaba más encontrar el de las emociones negativas. La actividad llamada *Medals*, fue de las que más gustó al grupo, como se comprobó en la sesión de evaluación; en ella debían elaborar medallas de cartulina en las que se expusiera lo que destaca bueno en cada uno y además elaborar también medallas para los compañeros. Para que todos tuvieran el mismo número de medallas, la profesora asignó a cada alumno el nombre de los compañeros a los que debía hacer la medalla. La profesora destacó de esta actividad el interés y la participación de todo el grupo.

La actividad *The Negative Feelings Dustbin* sirvió para descargar tensiones, ya que se celebró casi a final de curso, en ella algunos alumnos compartieron con todos el miedo que tenían ante la evaluación final y además se escuchó los consejos de los compañeros. La penúltima actividad, *Evaluating Learning Strategies*, consistía en un cuestionario sobre las actividades que más habían ayudado al grupo en la asignatura de inglés. Esta actividad sirvió al alumnado para reflexionar sobre todo el curso y ayudó a la profesora a conocer las actividades que más habían aportado a la clase. En la última actividad llamada *Cinquains*, cada alumno debía elaborar un poema a modo de

conclusión de todo lo positivo que había descubierto sobre sí mismo durante el estudio.

#### **5.6.4 ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL**

Las actividades relacionadas con la inteligencia interpersonal (Apéndice VI) que realizó el grupo experimental tenían como objetivos: potenciar las buenas relaciones dentro del grupo clase, definir los rasgos positivos de los compañeros, fomentar la propia autoestima aceptando las características positivas que los demás ven en nosotros, motivar al alumnado hacia el uso del idioma inglés, respetar las opiniones de los demás, fomentar el desarrollo de la inteligencia interpersonal mejorando las relaciones entre compañeros al conocer parte de la vida personal de cada uno, transferir información en inglés, usar esta información para aumentar el entendimiento entre compañeros, mejorar las relaciones entre compañeros al entender los sentimientos y los puntos de vista del otro, realizando una actividad claramente empática, aprender a escucharnos, mejorar la comunicación al respetar los turnos de palabra, hablar cuando sea turno, utilizar el inglés como vehículo de comunicación en el aula, saber aceptar las críticas y respetar lo aportado por los demás compañeros a un trabajo final.

De las cinco actividades relacionadas con la inteligencia interpersonal realizadas por el grupo control, dos eran cuestionarios (*I Am You* y *How Often?*), otras dos eran trabajos en grupo, normalmente formados por cuatro alumnos (*Poster: Collective Collage* y *Poster: A Beautiful World*) y la última era una actividad en común entre todo el grupo (*A Special Day*).

La primera actividad realizada fue *A Special Day* (White 1992). Se trataba de una actividad en la que todo el grupo participó al unísono. En ella, cada alumno recibió los comentarios positivos de sus compañeros con los que posteriormente elaboraron un diploma de cartulina que fue expuesto en la clase. Esta actividad fue la que más gustó de este bloque de ejercicios relacionados con la inteligencia interpersonal, tal y como se comprobó en la sesión de evaluación. Esta actividad, “*A Special Day*” (White 1992), es descrita por De Andrés (1999) como:

Significant activity used to promote a sense of security, identity and belonging. It was aimed at helping children learn to listen to each other, to wait for their turn and to develop language skills. Above all, it encouraged them to praise others ... this is one of the most effective ways of enhancing children's self-esteem; making positive remarks about others makes children think positively about themselves too. (De Andrés, 1999: 94)

Las siguientes sesiones estuvieron dedicadas a trabajos en grupo en los que debían elaborar dos pósters. El primero, referente a la actividad *Poster: Collective Collage*, representaba la vida de cada miembro del grupo. Fue significativo comprobar los datos que aportaron de casa para el trabajo: hora de nacimiento, travesuras más divertidas, fotos de la infancia, etc. Cada grupo presentó su collage a la clase explicando cada miembro lo que había aportado.

En la otra actividad llamada *Poster: A Beautiful World* también debían elaborar en póster por grupos pero en él, cada uno tenía que aportar algún hecho o acontecimiento que le hiciera sentir bien. Hubo respuestas de muy diversa índole:

comerse un helado en un día de mucho calor, el primer día de vacaciones, ir a comprar ropa (sobre todo las chicas), ganar un partido de fútbol o baloncesto, etc. Los trabajos también fueron expuestos al resto de los compañeros.

Las dos últimas actividades que realizaron fueron sendos cuestionarios. El primero, *I Am You*, consistía en ponerse en el lugar de otro compañero y explicar sus gustos y preferencias. Este cuestionario sirvió al grupo para fomentar la empatía y además ayudó a algunos a darse cuenta de que en realidad no conocían tan bien a sus compañeros como ellos pensaban. El siguiente cuestionario, *How Often?*, consistía en interrogar a los compañeros sobre sus hábitos y rutinas diarias, y posteriormente en la puesta en común extraer conclusiones.

En todas las sesiones que se han contemplado, la profesora llega a la clase antes que los alumnos y si comienza la clase con la pizarra, copia el contenido que sea necesario para que cuando los estudiantes lleguen esté todo preparado. Los alumnos se sientan en círculo, o por grupos y cada uno se puede colocar donde quiera a menos que la profesora le haya asignado un sitio específico. Con esta distribución se pueden ver los unos a los otros. Todos parecen entusiasmados y motivados con las actividades, e intentan hablar en inglés todo el tiempo, porque si no lo hacen, el grupo que utiliza el español es penalizado con una rebaja en la puntuación del trabajo.

Todos requerían más tiempo para la clase de inglés, y comentaban que, especialmente en los trabajos en grupo, habían aprendido mucho teniendo que buscar la información necesaria para realizarlo en inglés. Los alumnos que normalmente salían del aula para recibir clases de apoyo, pedían al profesor que no les tocara en la hora de



inglés, ya que, según decían “estamos trabajando mucho”. La profesora puede corroborar que no sólo trabajaban mucho juntos, sino que se divertían y unos hablaban, otros chapurreaban, inglés.

## **5.7 RESULTADOS**

Se presenta a continuación los resultados obtenidos en las tres pruebas o cuestionarios efectuados a ambos grupos, control y experimental, en los meses de enero y junio de 2005. En el apartado 5.7.1 aparece la recogida de datos en forma de tablas numéricas, gráficas y gráficas comparativas de la evolución de ambos grupos. El siguiente apartado, 5.7.2, recoge con detalle el análisis estadístico de los resultados obtenidos con el programa STATGRAPHICS Plus versión 5.1

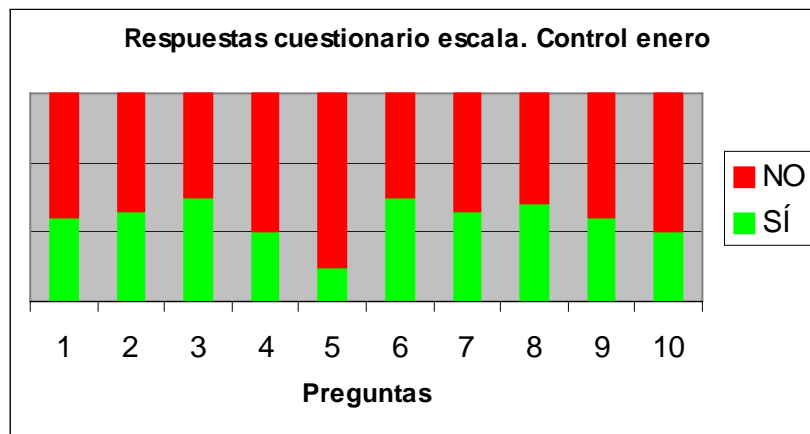
### **5.7.1 RECOGIDA DE DATOS**

En la recogida de datos se presentan las respuestas dadas por el alumnado tanto del grupo control como del grupo experimental en los distintos cuestionarios, primero en forma de tabla numérica y después gráfica. Finalmente aparece en forma de tanto por ciento la tabla comparativa de ambos grupos en las distintas fechas y los valores asignados a cada respuesta.

### 5.7.1.1 RESULTADOS DE LA ESCALA QUE MIDE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA

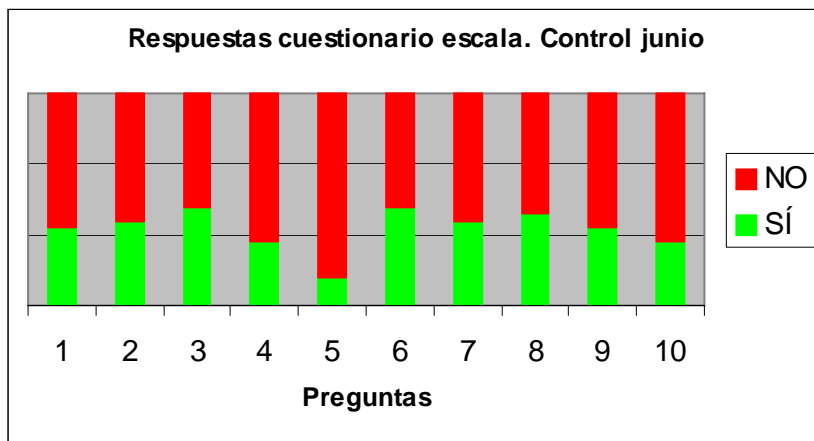
#### a. Grupo control. Enero 2005

		RESPUESTAS	
		SI	NO
PREGUNTAS	1	12	18
	2	13	17
	3	15	15
	4	10	20
	5	5	25
	6	15	15
	7	13	17
	8	14	16
	9	12	18
	10	10	20



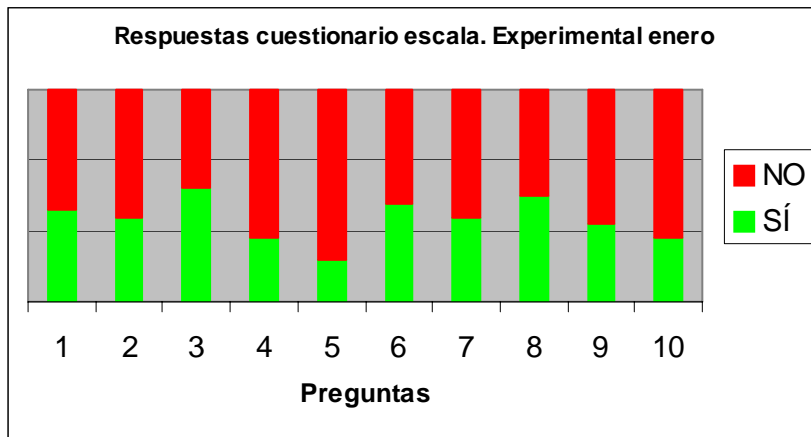
**b. Grupo control. Junio 2005**

		RESPUESTAS	
		SI	NO
PREGUNTAS	1	11	19
	2	12	18
	3	14	16
	4	9	21
	5	4	26
	6	14	16
	7	12	18
	8	13	17
	9	11	19
	10	9	21



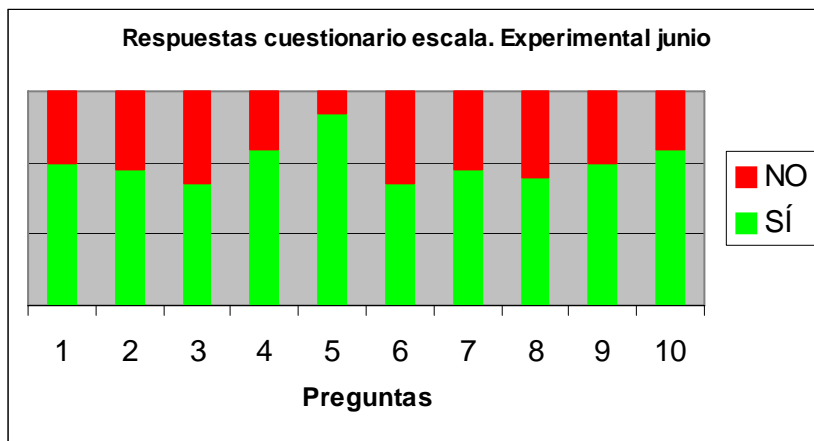
**c. Grupo experimental. Enero 2005**

		RESPUESTAS	
		SI	NO
PREGUNTAS	1	13	17
	2	12	18
	3	16	14
	4	9	21
	5	6	24
	6	14	16
	7	12	18
	8	15	15
	9	11	19
	10	9	21



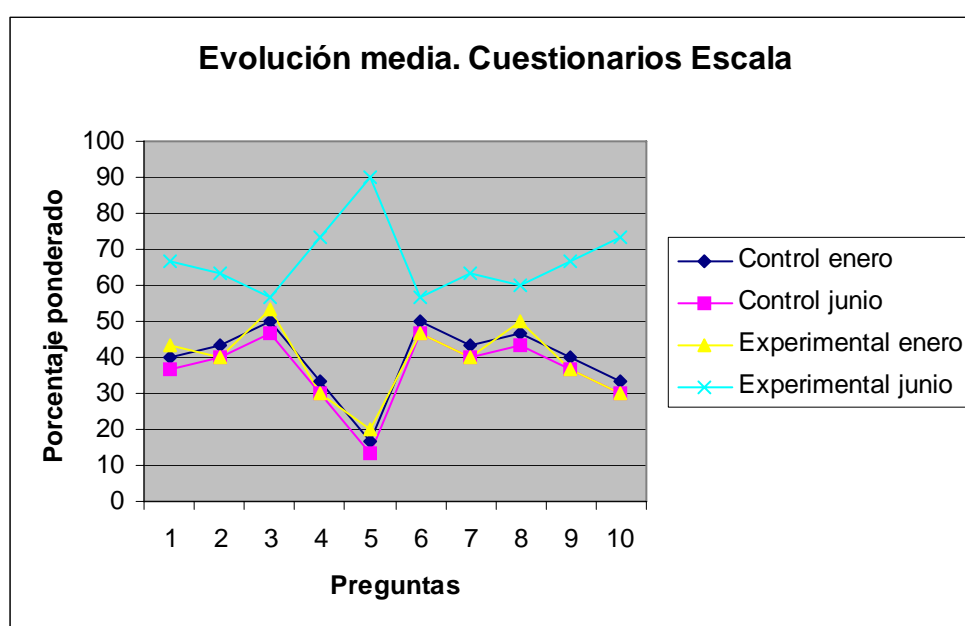
**d. Grupo experimental. Junio 2005**

		RESPUESTAS	
		SI	NO
PREGUNTAS	1	20	10
	2	19	11
	3	17	13
	4	22	8
	5	27	3
	6	17	13
	7	19	11
	8	18	12
	9	20	10
	10	22	8



### e. Gráfica comparativa

En referencia a la evolución media de los datos extraídos, se atribuyen los valores 1 y 0 respectivamente a las respuestas favorables y desfavorables respectivamente.



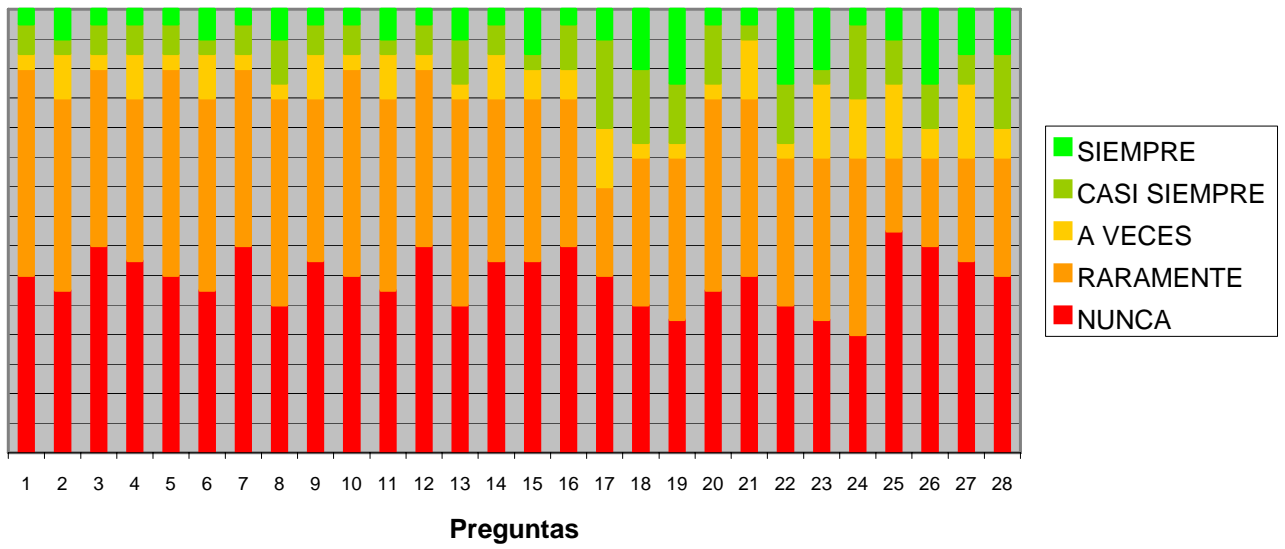
Esta tabla de evolución media muestra el progreso del grupo experimental en junio, que mejora significativamente su media en todas las respuestas, destacando fundamentalmente la número 5 que hacía referencia a la disponibilidad del alumno a presentar individualmente un trabajo en inglés delante de otros compañeros de otras clases.

## 5.7.1.2 RESULTADOS DEL TEST SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL

## a. Grupo control. Enero 2005

		RESPUESTAS				
		NUNCA	RARAMENTE	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PREGUNTAS	1	12	14	1	2	1
	2	11	13	3	1	2
	3	14	12	1	2	1
	4	13	11	3	2	1
	5	12	14	1	2	1
	6	11	13	3	1	2
	7	14	12	1	2	1
	8	10	14	1	3	2
	9	13	11	3	2	1
	10	12	14	1	2	1
	11	11	13	3	1	2
	12	14	12	1	2	1
	13	10	14	1	3	2
	14	13	11	3	2	1
	15	13	11	2	1	3
	16	14	10	2	3	1
	17	12	6	4	6	2
	18	10	10	1	5	4
	19	9	11	1	4	5
	20	11	13	1	4	1
	21	12	12	4	1	1
	22	10	10	1	4	5
	23	9	11	5	1	4
	24	8	12	4	5	1
	25	15	5	5	3	2
	26	14	6	2	3	5
	27	13	7	5	2	3
	28	12	8	2	5	3

### Respuestas cuestionario Emocional. Control enero

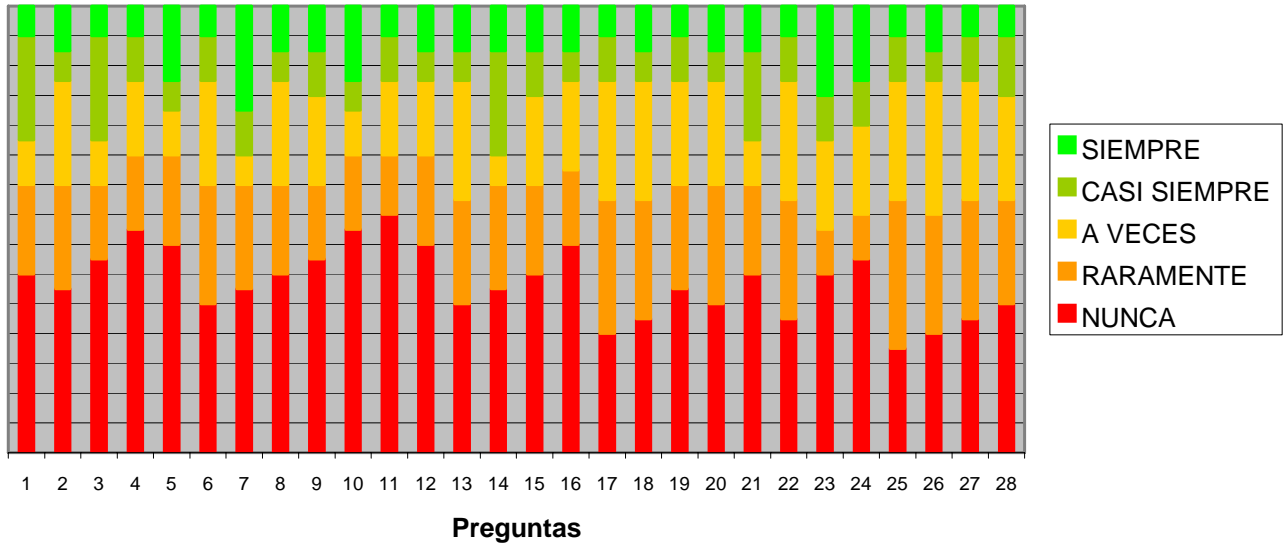




**b. Grupo control. Junio 2005**

		RESPUESTAS				
		NUNCA	RARAMENTE	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PREGUNTAS	1	12	6	3	7	2
	2	11	7	7	2	3
	3	13	5	3	7	2
	4	15	5	5	3	2
	5	14	6	3	2	5
	6	10	8	7	3	2
	7	11	7	2	3	7
	8	12	6	7	2	3
	9	13	5	6	3	3
	10	15	5	3	2	5
	11	16	4	5	3	2
	12	14	6	5	2	3
	13	10	7	8	2	3
	14	11	7	2	7	3
	15	12	6	6	3	3
	16	14	5	6	2	3
	17	8	9	8	3	2
	18	9	8	8	2	3
	19	11	7	7	3	2
	20	10	8	7	2	3
	21	12	6	3	6	3
	22	9	8	8	3	2
	23	12	3	6	3	6
	24	13	3	6	3	5
	25	7	10	8	3	2
	26	8	8	9	2	3
	27	9	8	8	3	2
	28	10	7	7	4	2

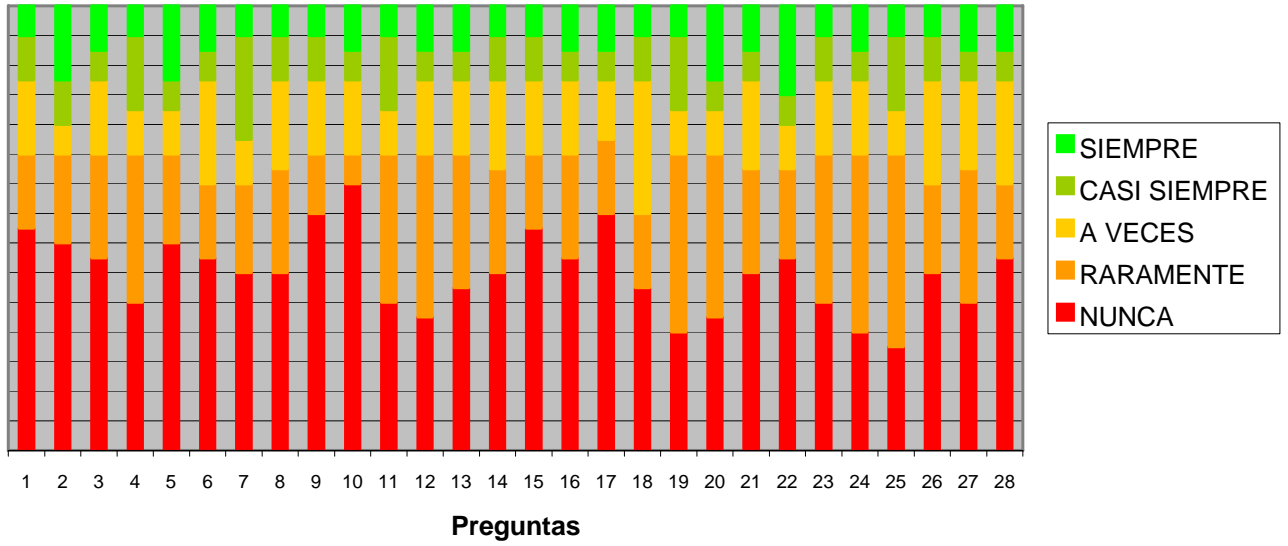
**Respuestas cuestionario Emocional. Control junio**



**c. Grupo experimental. Enero 2005**

		RESPUESTAS				
		NUNCA	RARAMENTE	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PREGUNTAS	1	15	5	5	3	2
	2	14	6	2	3	5
	3	13	7	5	2	3
	4	10	10	3	5	2
	5	14	6	3	2	5
	6	13	5	7	2	3
	7	12	6	3	7	2
	8	12	7	6	3	2
	9	16	4	5	3	2
	10	18	2	5	2	3
	11	10	10	3	5	2
	12	9	11	5	2	3
	13	11	9	5	2	3
	14	12	7	6	3	2
	15	15	5	5	3	2
	16	13	7	5	2	3
	17	16	5	4	2	3
	18	11	5	9	3	2
	19	8	12	3	5	2
	20	9	11	3	2	5
	21	12	7	6	2	3
	22	13	6	3	2	6
	23	10	10	5	3	2
	24	8	12	5	2	3
	25	7	13	3	5	2
	26	12	6	7	3	2
	27	10	9	6	2	3
	28	13	5	7	2	3

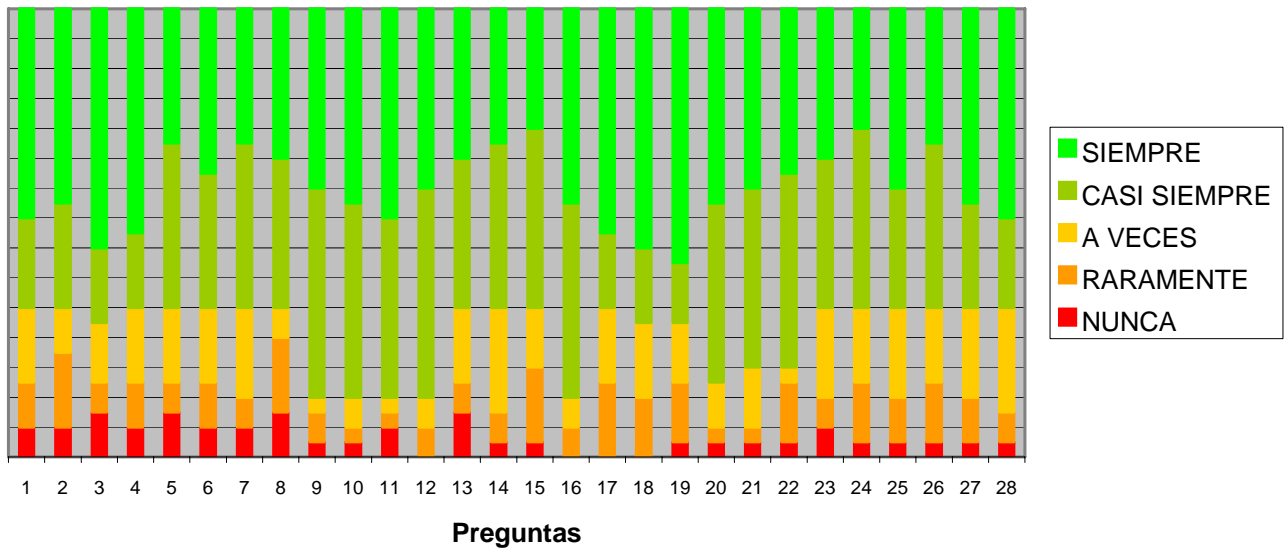
**Respuestas cuestionario Emocional.Experimetal enero**



**d. Grupo experimental. Junio 2005**

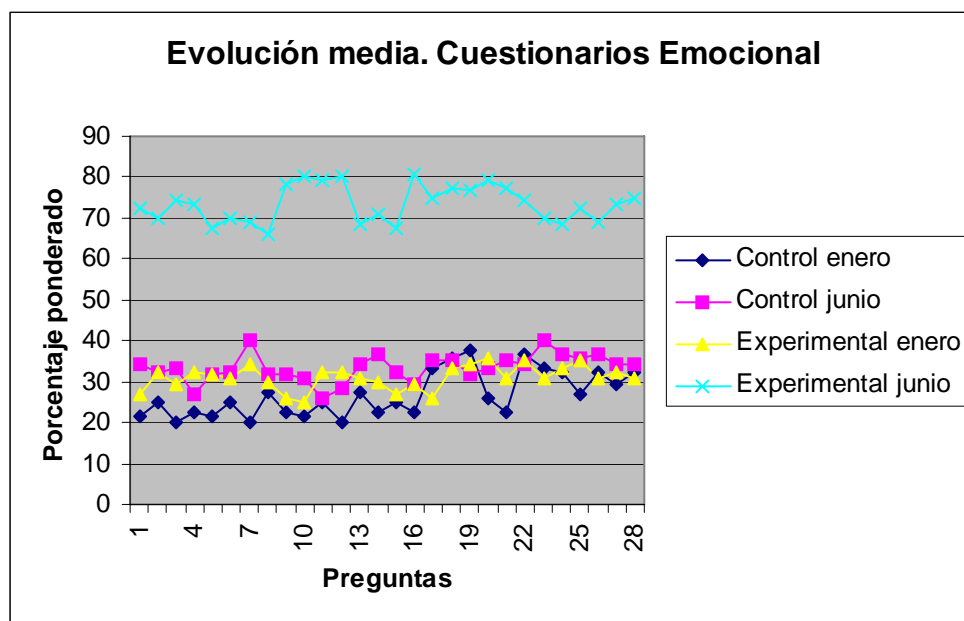
		RESPUESTAS				
		NUNCA	RARAMENTE	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
PREGUNTAS	1	2	3	5	6	14
	2	2	5	3	7	13
	3	3	2	4	5	16
	4	2	3	5	5	15
	5	3	2	5	11	9
	6	2	3	5	9	11
	7	2	2	6	11	9
	8	3	5	2	10	10
	9	1	2	1	14	12
	10	1	1	2	13	13
	11	2	1	1	12	14
	12	0	2	2	14	12
	13	3	2	5	10	10
	14	1	2	7	11	9
	15	1	5	4	12	8
	16	0	2	2	13	13
	17	0	5	5	5	15
	18	0	4	5	5	16
	19	1	4	4	4	17
	20	1	1	3	12	13
	21	1	1	4	12	12
	22	1	4	1	13	11
	23	2	2	6	10	10
	24	1	4	5	12	8
	25	1	3	6	8	12
	26	1	4	5	11	9
	27	1	3	6	7	13
	28	1	2	7	6	14

Respuestas cuestionario Emocional.Experimental junio



### e. Gráfica comparativa

Para el análisis de la evolución media de los datos extraídos, se atribuyen los valores 0, 1, 2, 3 y 4 respectivamente partiendo de la respuesta más desfavorable *nunca* hasta la respuesta más favorable *siempre*.

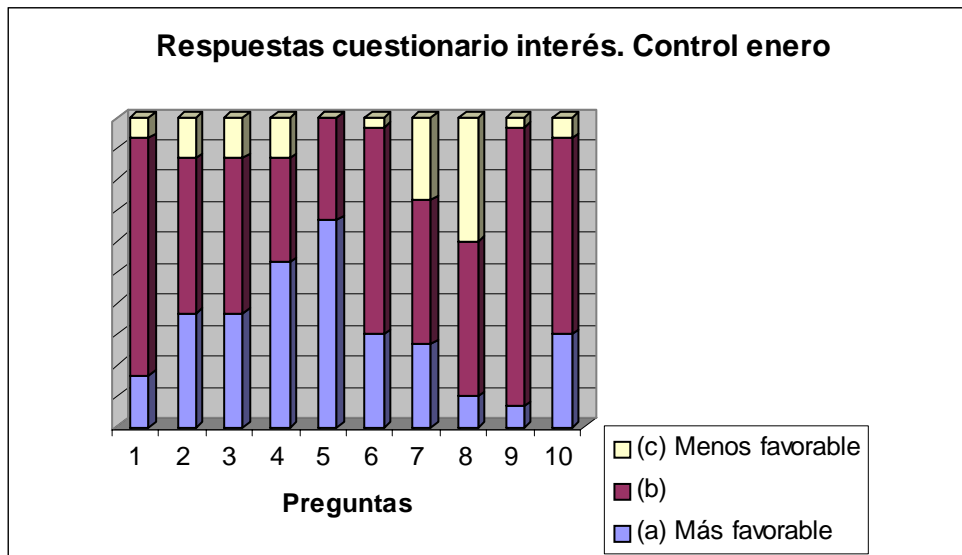


Esta tabla de evolución media del cuestionario sobre inteligencia emocional señala el progreso del grupo experimental en junio, que mejora significativamente su media en todas las respuestas, destacando del resto de resultados analizados. En el apartado siguiente, se analizarán estos resultados estadísticos con más detalle.

**5.7.1.3 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE INTERÉS POR LA L2**

**a. Grupo control. Enero 2005**

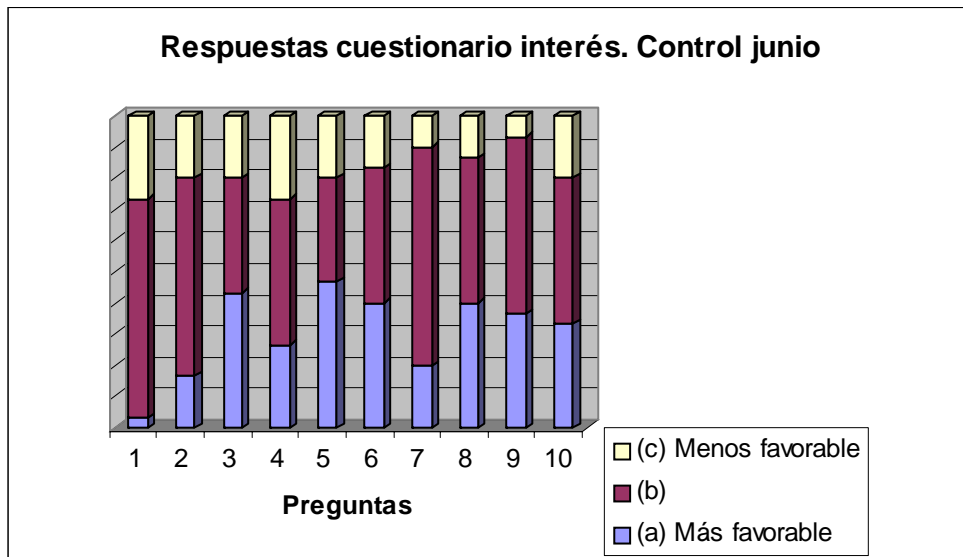
Preguntas	Test Interés por L2 de Fecha Enero 2005			Grupo control
	Buena	Regular	Mala	
1		5	23	2
2		11	15	4
3		11	15	4
4		16	10	4
5		20	10	0
6		9	20	1
7		8	14	8
8		3	15	12
9		2	17	1
10		9	19	2





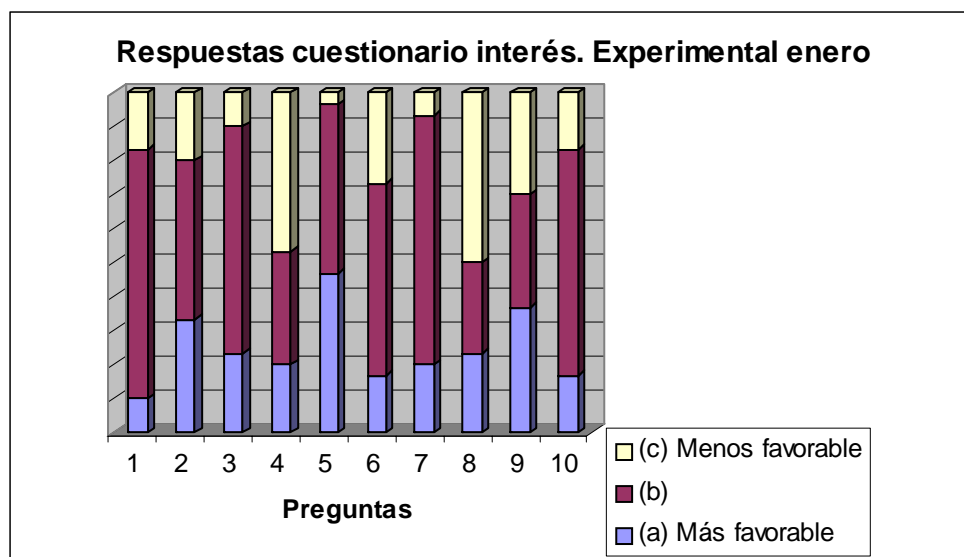
**b. Grupo control. Junio 2005**

Preguntas	Test Interés por L2 de Fecha Junio 2005			Grupo control
	Buena	Regular	Mala	
1	1	21	8	
2	5	19	6	
3	13	11	6	
4	8	14	8	
5	14	10	6	
6	12	13	5	
7	6	21	3	
8	12	14	4	
9	11	17	2	
10	10	14	6	



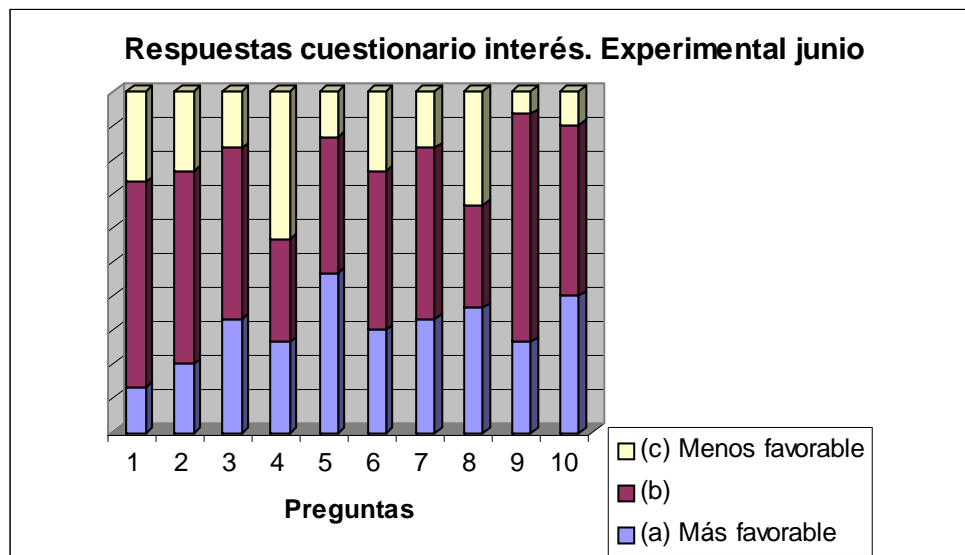
## c. Grupo experimental. Enero 2005

Test Interés por L2 de Fecha Enero 2005				Grupo experimental
Preguntas	Buena	Regular	Mala	
1	3	22	5	
2	10	14	6	
3	7	20	3	
4	6	10	14	
5	14	15	1	
6	5	17	8	
7	6	22	2	
8	7	8	15	
9	11	10	9	
10	5	20	5	



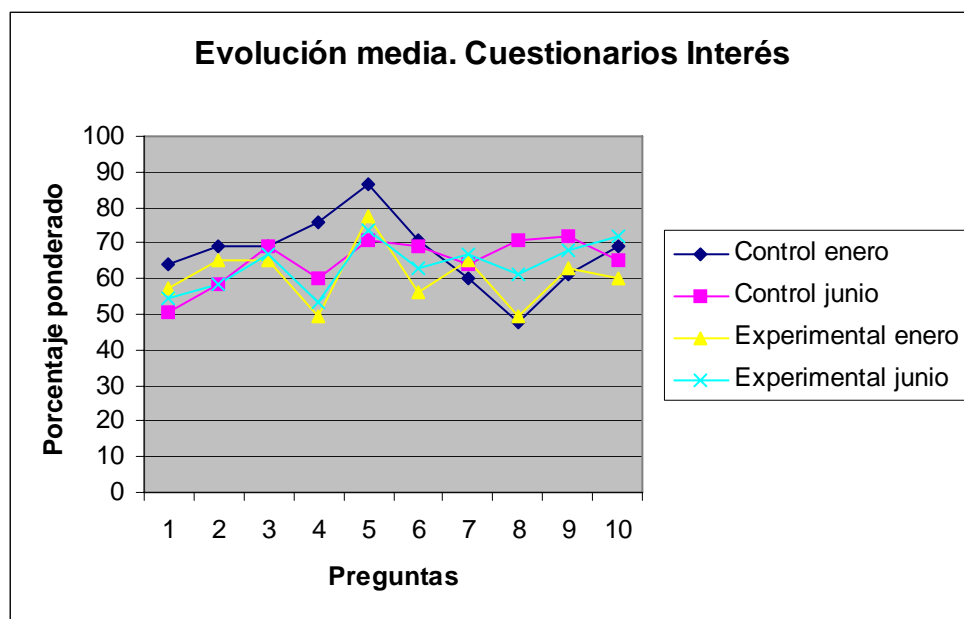
## e. Grupo experimental. Junio 2005

Test Interés por L2 de Fecha Junio 2005				Grupo experimental
Preguntas	Buena	Regular	Mala	
1	4	18	8	
2	6	17	7	
3	10	15	5	
4	8	9	13	
5	14	12	4	
6	9	14	7	
7	10	15	5	
8	11	9	10	
9	8	20	2	
10	12	15	3	



### e. Gráfica comparativa

Para el análisis de la evolución media de los datos extraídos, se atribuyen los valores 1, 3 y 5 respectivamente partiendo de la respuesta menos favorable *c* hasta la respuesta más favorable *a*.



Esta tabla de evolución media muestra que el progreso del grupo experimental en junio es mejor que el del grupo control en la misma fecha. Aunque no se pueda apreciar un avance tan extraordinario de este grupo en relación a los otros dos cuestionarios presentados anteriormente, sí es posible considerar que el interés del grupo experimental en junio no empeora tal y como ocurre con el grupo control. En el siguiente apartado se analizarán estos resultados en profundidad.

### 5.7.2 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se presentan a continuación los resultados estadísticos de la escala que mide la disposición a comunicarse, del test sobre inteligencia emocional y del cuestionario de interés por la lengua meta. El programa estadístico utilizado es STATGRAPHICS Plus versión 5.1. Los resultados aparecen divididos en tres secciones correspondientes al test de normalidad para cada variable, al análisis de la varianza (ANOVA) y a la comparación de variables.

El test de normalidad para cada variable crea y muestra distintos análisis estadísticos utilizados para comprobar que los datos a estudio están normalmente distribuidos. Además, si procede, identifica los valores atípicos a examen.

El análisis de la varianza permite contrastar si las medias de distintas muestras son significativamente diferentes, cuando el número de éstas es mayor que dos. Usaremos gráficos de cajas y bigotes como medio para mostrar gráficamente varias características de una muestra de datos. La parte rectangular del gráfico se extiende desde el cuartil inferior hasta el cuartil superior, cubriendo la mitad central de la muestra. La línea central dentro de la caja indica la localización de la mediana de la muestra. El signo más indica la localización de la media de la muestra. Los bigotes se extienden desde la caja hasta los valores mínimo y máximo de la muestra, excepto cualquier punto externo o externo lejano, los cuales se trazan por separado. Los puntos externos son aquellos que se encuentran a más de 1.5 veces el rango intercuartílico por encima o por debajo de la caja y se muestran como pequeños cuadrados. Los puntos

externos lejanos son aquellos que se encuentran a más 3.5 veces el rango intercuartílico por encima o por debajo de la caja y se muestran como pequeños cuadrados con un signo más en su interior.

En el caso en el que el análisis de varianza nos indique diferencias significativas entre variables, usaremos test de rangos múltiples para determinar las medias que son significativamente diferentes unas de otras.

La comparación de variables establece la comparativa entre los distintos resultados de los grupos experimental y control en junio y enero respectivamente a través del sistema de muestras pareadas, que permite examinar las diferencias significativas entre dos muestras de datos que se han agrupado en pares.

#### **5.7.2.1 RESULTADOS DE LA ESCALA QUE MIDE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL AULA**

La escala consta de 10 preguntas y dos posibles respuestas (SÍ/NO) siendo la respuesta positiva la considerada como favorable. La prueba pretende determinar el nivel de la disponibilidad a la comunicación oral de los grupos. La escala fue contestada por ambos grupos, experimental y control, para poder comparar tras el estudio los resultados divergentes o no en ambos. La escala (Apéndice I) estaba en castellano para asegurar el completo entendimiento de todos los alumnos y fue adaptada al ámbito exclusivamente escolar.

En referencia al análisis estadístico de los datos extraídos, se atribuyen los valores 1 y 0 respectivamente a las respuestas favorables y desfavorables respectivamente. Los resultados presentados han sido analizados con un grado de confianza del 95% (equivalentemente al 5% de nivel de significación).

#### **5.7.2.1.1. TEST DE NORMALIDAD PARA CADA VARIABLE**

A continuación se exponen los resultados de los tests efectuados tanto a los resultados en la escala de disposición del grupo control y del grupo experimental realizados en los meses de enero y junio<sup>7</sup>.—Estos resultados permiten comprobar si los datos de las muestras pueden considerarse normalmente distribuidos y validar así los posteriores análisis y comparaciones.

##### **a. Resultados obtenidos por el grupo control en enero**

Tests para la Normalidad

1. *Estadístico chi-cuadrado de bondad de ajuste = 8,0*

*p-valor = 0,332594*

2. *Estadístico W de Shapiro-Wilks = 0,871762*

*p-valor = 0,100149*

3. *Puntuación Z para asimetría = -1,4189*

*p-valor = 0,155926*

---

<sup>7</sup> A partir de este momento, las iniciales mayúsculas C\_E harán referencia a los resultados obtenidos por el grupo control en enero, C\_J, a los obtenidos por el mismo grupo en junio, E\_E a los obtenidos por el grupo experimental en enero y E\_J a los obtenidos por el mismo grupo en junio.

Estos son los resultados de varios tests ejecutados para determinar si C\_E puede ser modelado adecuadamente por una distribución normal. El test chi-cuadrado divide el rango de C\_E en 10 tipos igualmente probables y compara el número de observaciones en cada tipo con el número esperado. El test de Shapiro-Wilks se basa en la comparación de los cuantiles de la distribución normal ajustada con los cuantiles de los datos. El test de asimetría estandarizada busca la falta de simetría en los datos. El menor p-valor de entre los tests realizados es igual a 0.100149. Dado que el p-valor de este test es superior o igual a 0.05, no podemos rechazar la idea de que C\_E procede de una distribución normal con, al menos, un 95% de confianza.

#### **b. Resultados obtenidos por el grupo control en junio**

Tests para la Normalidad

1. *Estadístico chi-cuadrado de bondad de ajuste = 8,0*

*P-valor = 0,332594*

2. *Estadístico W de Shapiro-Wilks = 0,871671*

*P-valor = 0,099906*

3. *Puntuación Z para asimetría = -1,41976*

*P-valor = 0,155678*

En este caso el menor p-valor de entre los tests realizados es igual a 0.099906, que es superior o igual a 0.05. Por tanto, no podemos rechazar la idea de que C\_J procede de una distribución normal con un 95% de confianza.



**c. Resultados obtenidos por el grupo experimental en enero**

Tests para la Normalidad

1. *Estadístico chi-cuadrado de bondad de ajuste = 4,0*

*P-valor = 0,779777*

2. *Estadístico W de Shapiro-Wilks = 0,970167*

*P-valor = 0,883823*

3. *Puntuación Z para asimetría = -0,490648*

*P-valor = 0,623672*

Estos son los resultados de los tests ejecutados para determinar si E\_E puede ser modelado adecuadamente por una distribución normal. El menor p-valor de entre los tests realizados es igual a 0,623672. Dado que el p-valor de este test es superior o igual a 0.05, no podemos rechazar la idea de que E\_E procede de una distribución normal con, al menos, un 95% de confianza.

**d. Resultados obtenidos por el grupo experimental en junio**

Tests para la Normalidad

1. *Estadístico chi-cuadrado de bondad de ajuste = 8,0*

*P-valor = 0,332594*

2. *Estadístico W de Shapiro-Wilks = 0,871625*

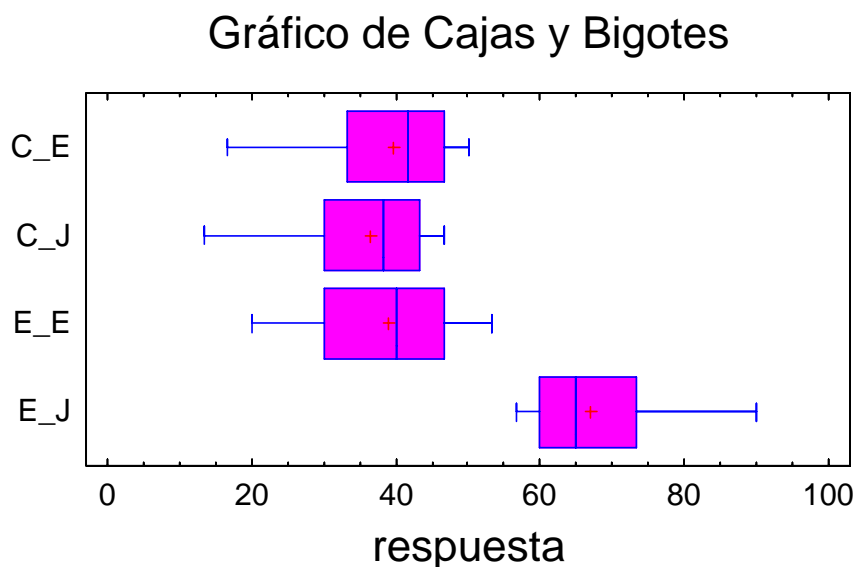
*P-valor = 0,0997867*

3. Puntuación Z para asimetría = 1,42012

*P-valor* = 0,155574

Estos son los resultados de varios tests ejecutados para determinar si E\_J puede ser modelado adecuadamente por una distribución normal. El menor p-valor de entre los tests realizados es igual a 0.0997867. Dado que el p-valor para este test es superior o igual a 0.05, no podemos rechazar la idea de que E\_J procede de una distribución normal con un 95% de confianza.

#### 5.7.2.1.2. ANÁLISIS DE LA VARIANZA (ANOVA) EN LOS RESULTADOS EN LA ESCALA DE DISPOSICIÓN A COMUNICARSE



Este gráfico muestra los resultados obtenidos por ambos grupos y comparados. Tal y como se aprecia a simple vista, hay una diferencia bastante notable en los

resultados obtenidos por el grupo experimental en junio en oposición al resto. Esto nos indica que el grupo experimental mostró al final del estudio un aumento significativo en su disposición a comunicarse oralmente en inglés en clase.

Para estudiar la apreciación anterior, se realiza el análisis de la varianza (ANOVA) que permite discernir si existen diferencias significativas entre las medias de las distintas variables analizadas.

<i>Fuente</i>	<i>Sumas de cuad.</i>	<i>Gl</i>	<i>Cuadrado Medio</i>	<i>Cociente-F</i>	<i>P-Valor</i>
<i>Entre grupos</i>	6225,51	3	2075,17	20,57	0,0000
<i>Intra grupos</i>	3631,02	36	100,862		
<i>Total (Corr.)</i>	9856,53	39			

La tabla ANOVA descompone la varianza de los datos en dos componentes: un componente entre grupos y un componente dentro de cada grupo. El F-ratio, que en este caso es igual a 20.5744, es el cociente de la estimación entre grupos y la estimación dentro de los grupos. Puesto que el p-valor del test F es inferior a 0.05, hay diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las 4 variables a un nivel de confianza del 95%.

Para determinar las medias que son significativamente diferentes unas de otras, usamos el test de rangos múltiples.

-----  
 Método: 95,0 % LSD

	<i>Frec.</i>	<i>Media</i>	<i>Grupos homogéneos</i>
<i>C_J</i>	10	36,334	X
<i>E_E</i>	10	39,0	X
<i>C_E</i>	10	39,666	X
<i>E_J</i>	10	67,0	X

<i>Contraste</i>	<i>Diferencias</i>	<i>+/- Límites</i>
<i>C_E - C_J</i>	3,332	9,10893
<i>C_E - E_E</i>	0,666	9,10893
<i>C_E - E_J</i>	*-27,334	9,10893
<i>C_J - E_E</i>	-2,666	9,10893
<i>C_J - E_J</i>	*-30,666	9,10893
<i>E_E - E_J</i>	*-28,0	9,10893

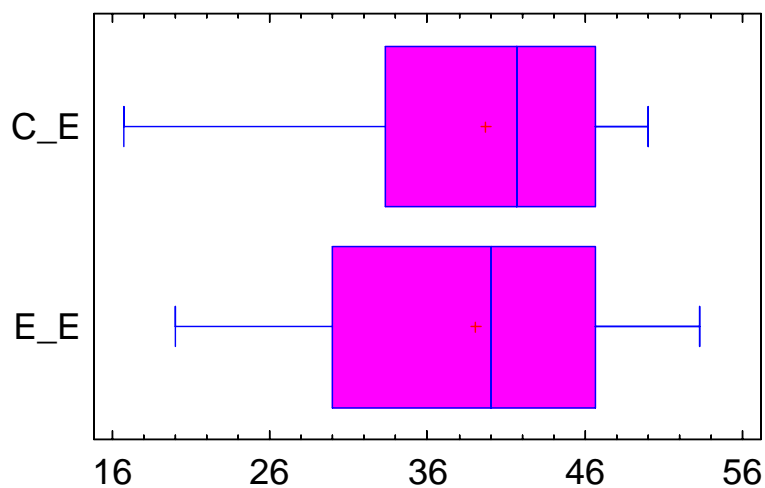
-----  
 \* indica una diferencia significativa.

Esta tabla aplica un procedimiento de comparación múltiple para determinar las medias que son significativamente diferentes unas de otras. La mitad inferior de la salida muestra la diferencia estimada entre cada par de medias. El asterisco que se encuentra al lado de los 3 pares, indica que éstos muestran diferencias estadísticamente

significativas a un nivel de confianza 95%. En la parte superior, se identifican 2 grupos homogéneos según la alineación del signo X en la columna. Dentro de cada columna, los niveles que tienen signo X forman un grupo de medias entre las cuales no hay diferencias estadísticamente significativas. El método actualmente utilizado para discernir entre las medias es el procedimiento de las menores diferencias significativas de Fisher (LSD). Con este método, hay un 5% de riesgo de considerar cada par de medias como significativamente diferentes cuando la diferencia real es igual a 0.

#### **5.7.2.1.3. COMPARACIÓN DE VARIABLES**

Se establece en este momento la comparativa entre los resultados obtenidos entre el grupo control y el experimental en enero y junio, además de la evolución de ambos grupos en las dos ocasiones. Para ello, se seleccionarán muestras pareadas que a modo de gráfico ilustrarán el progreso favorable o desfavorable de cada grupo.

**a. Resultados de los grupos control y experimental en enero****Gráfico de Cajas y Bigotes**

Este gráfico indica una amplia similitud entre los resultados obtenidos por ambos grupos, lo que resaltaría aún más las diferencias obtenidos en los resultados analizados de junio. Estadísticamente, esta semejanza entre ambos grupos es demostrada a través del contraste de hipótesis:

*Contraste de Hipótesis para C\_E-E\_E*

*Contraste t*

*Hipótesis nula: media = 0,0*

*Alternativa: no igual*

*Estadístico t = 0,612372*

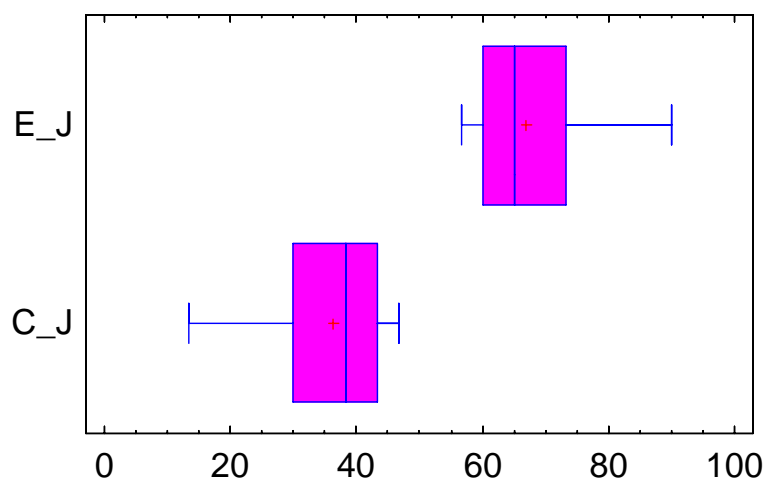
$p\text{-valor} = 0,555446$

*No se rechaza la hipótesis nula para  $\alpha = 0,05$ .*

Este test es un t-test cuya hipótesis nula es que el C\_E-E\_E medio es igual a 0 frente a la hipótesis alternativa en la que C\_E-E\_E medio es no igual 0. Puesto que el p-valor para este test es superior o igual a 0.05, no podemos rechazar la hipótesis nula para un nivel de confianza del 95%, es decir, con un 95% de confianza aceptamos la idea de que las variables C\_E y E\_E no han cambiado.

#### **b. Resultados de los grupos control y experimental en junio**

### Gráfico de Cajas y Bigotes



Este gráfico permite comprobar la diferencia en los resultados obtenidos por el grupo experimental en junio frente a los obtenidos por el grupo control en la misma fecha. Si en el gráfico anterior, la diferencia era apenas perceptible, en este caso, se

aprecia la mejora del grupo experimental que muestra al final del tratamiento una clara disposición a comunicarse en inglés. Estadísticamente, este progreso se indica a través del contraste de hipótesis:

*Contraste de Hipótesis para E\_J-C\_J*

*Contraste t*

*Hipótesis nula: media = 0,0*

*Alternativa: mayor que*

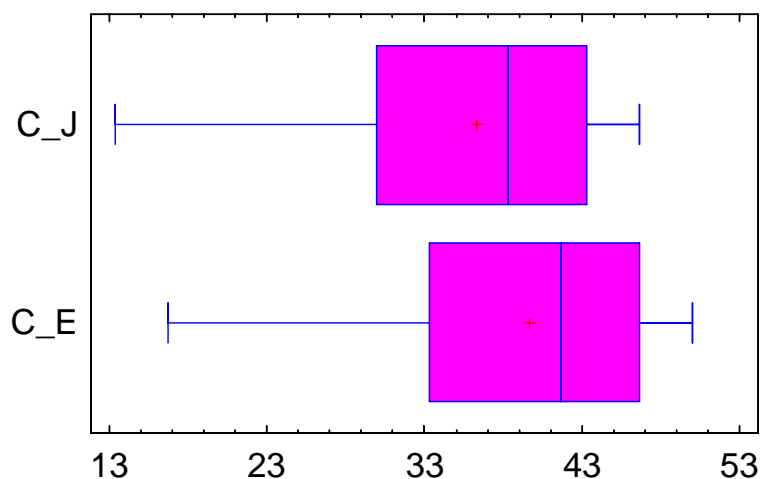
*Estadístico t = 4,85162*

*P-valor = 0,000453148*

*Se rechaza la hipótesis nula para alpha = 0,05.*

Este test es un t-test cuya hipótesis nula es que el E\_J-C\_J medio es igual a 0,0 frente a la hipótesis alternativa en la que E\_J-C\_J medio es superior a 0,0. Puesto que el p-valor para este test es inferior a 0.05, podemos rechazar la hipótesis nula para un nivel de significación del 5%. Concluimos así que con un nivel de confianza del 95% podemos afirmar que los resultados medios de la variable Experimental de Junio son mejores que los del grupo Control de Junio.



**c. Resultados del grupo control en enero y junio****Gráfico de Cajas y Bigotes**

Este gráfico no sólo indica que no se produce mejoría en la disposición a comunicarse del grupo control en junio, sino que se produce un retroceso. Los resultados obtenidos por el grupo control en enero eran ligeramente superiores que los obtenidos en junio, lo que supone que el grupo perdió parte de la disposición inicial que traía al inicio del estudio. Estadísticamente, este retroceso se indica a través del contraste de hipótesis:

*Contraste de Hipótesis para C\_J-C\_E*

*Contraste t*

*Hipótesis nula: media = 0,0*

*Alternativa: mayor que*

*Estadístico  $t = -2499,0$*

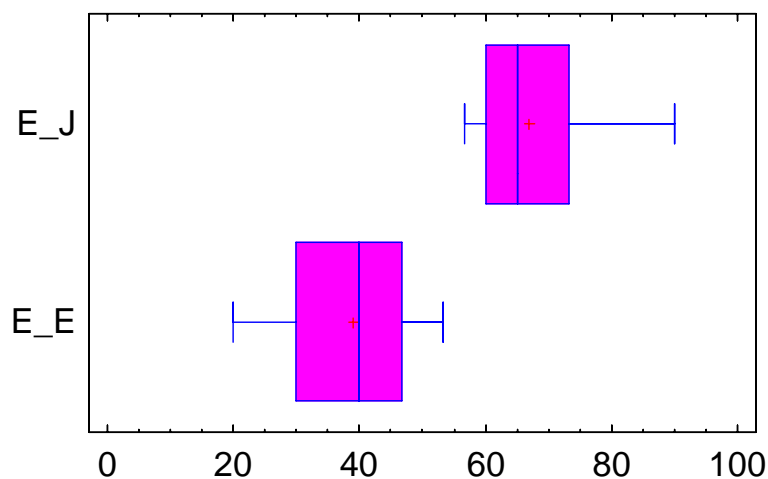
*P-valor = 1,0*

*No se rechaza la hipótesis nula para  $\alpha = 0,05$ .*

Este test es un t-test cuya hipótesis nula es que el C\_J-C\_E medio es igual a 0 frente a la hipótesis alternativa en la que C\_J-C\_E medio es superior a 0. Puesto que el p-valor para este test es superior o igual a 0,05, no podemos rechazar la hipótesis nula para un nivel de confianza del 95,0%. Se muestra así que con un nivel de confianza del 95% el grupo Control de Junio no mejora el grupo Control de Enero.

#### **d. Resultados del grupo experimental en enero y junio**

**Gráfico de Cajas y Bigotes**



Este gráfico indica la mejoría del grupo experimental al final del tratamiento que mostraba una clara disposición a comunicarse en la L2. Estadísticamente se aprecia que:

*Contraste de Hipótesis para E\_J-E\_E*

*Contraste t*

*Hipótesis nula: media = 0,0*

*Alternativa: mayor que*

*Estadístico t = 4,45232*

*P-valor = 0,000797416*

*Se rechaza la hipótesis nula para alpha = 0,05.*

Este test es un t-test cuya hipótesis nula es que el E\_J-E\_E medio es igual a 0,0 frente a la hipótesis alternativa en la que E\_J-E\_E medio es superior a 0,0. Puesto que el p-valor para este test es inferior a 0.05, podemos rechazar la hipótesis nula para un nivel de confianza del 95%. Es decir, los resultados de junio del grupo experimental mejoran los resultados de enero del mismo grupo con grado de confianza del 95%.

### **5.7.2.2 RESULTADOS DEL TEST SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

El test sobre inteligencia emocional que se empleó con ambos grupos constaba de 28 preguntas divididas en cuatro apartados o bloques. Las preguntas del primer bloque (1-6) hacían referencia al reconocimiento de las emociones propias, la superación de dificultades y la confianza en las propias habilidades. Las del segundo bloque (preguntas 7-15) se referían a la capacidad de adaptarse a los cambios, la tolerancia de la frustración y el control de las emociones negativas.

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

Las respuestas a elegir fueron: *nunca*, *raramente*, *a veces*, *casi siempre* y *siempre*, siendo *nunca* o *raramente* las menos favorables. Para el análisis estadístico de los datos extraídos, se atribuyen los valores 0, 1, 2, 3 y 4 respectivamente partiendo de la respuesta *nunca* hasta la respuesta más favorable *siempre*. Los resultados se analizan con al menos un 95% de fiabilidad.

#### **5.7.2.2.1. TEST DE NORMALIDAD PARA CADA VARIABLE**

A continuación se exponen los resultados de varios tests efectuados a los

resultados de ambos grupos en el test sobre inteligencia emocional en dos ocasiones (enero y junio). Se presentan primero los resultados del grupo control (enero y junio) y experimental (enero y junio). Estos resultados sirven para comprobar que efectivamente pueden ser utilizados normalmente y que son válidos para el posterior análisis y comparación de ambos.

#### **a. Resultados obtenidos por el grupo control en enero**

##### *Tests para la Normalidad*

1. Estadístico chi-cuadrado de bondad de ajuste = 19,1429

*P-valor = 0,0851387*

2. Estadístico *W* de Shapiro-Wilks = 0,896994

*P-valor = 0,0980588*

3. Puntuación *Z* para asimetría = 0,985067

*P-valor = 0,32459*

4. Puntuación *Z* para curtosis = -1,37864

*P-valor = 0,168004*

Estos son los resultados de varios tests ejecutados para determinar si C\_E puede ser modelado adecuadamente por una distribución normal. El test chi-cuadrado divide el rango de C\_E en 15 tipos igualmente probables y compara el número de observaciones en cada tipo con el número esperado. El test de Shapiro-Wilks se basa en la comparación de los cuantiles de la distribución normal ajustada con los cuantiles de los datos. El test de asimetría estandarizada busca la falta de simetría en los datos. El test de curtosis estandarizada busca la forma distribucional que es más aplastada o más

puntiaguda que la distribución normal. El menor p-valor de entre los tests realizados es igual a 0.08. Dado que el p-valor para este test es superior o igual a 0.05, no podemos rechazar la idea de que C\_E procede de una distribución normal con un 95% de confianza.

#### **b. Resultados obtenidos por el grupo control en junio**

##### *Tests para la Normalidad*

1. Estadístico chi-cuadrado de bondad de ajuste = 18,0714

*P-valor = 0,113539*

2. Estadístico W de Shapiro-Wilks = 0,962458

*P-valor = 0,430821*

3. Puntuación Z para asimetría = -0,38864

*P-valor = 0,697539*

4. Puntuación Z para curtosis = 0,785438

*P-valor = 0,432194*

Estos son los resultados de varios tests ejecutados para determinar si C\_J puede ser modelado adecuadamente por una distribución normal. El menor p-valor de entre los tests realizados es igual a 0,11. Dado que el p-valor de este test es superior o igual a 0.05, no podemos rechazar la idea de que C\_J procede de una distribución normal con, al menos, un 95% de confianza.

**c. Resultados obtenidos por el grupo experimental en enero***Tests para la Normalidad*

1. Estadístico chi-cuadrado de bondad de ajuste = 23,4286

*P-valor* = 0,0243002

2. Estadístico *W* de Shapiro-Wilks = 0,940532

*P-valor* = 0,128393

3. Puntuación *Z* para asimetría = -0,856122

*P-valor* = 0,391928

4. Puntuación *Z* para curtosis = -0,339003

*P-valor* = 0,734603

Estos son los resultados de varios tests ejecutados para determinar si E\_E puede ser modelado adecuadamente por una distribución normal. El menor p-valor de entre los tests realizados es igual a 0.12. Dado que el p-valor para este test es superior o igual a 0.05, no podemos rechazar la idea de que E\_E procede de una distribución normal con un 95% de confianza.

**d. Resultados obtenidos por el grupo experimental en junio***Tests para la Normalidad*

1. Estadístico chi-cuadrado de bondad de ajuste = 11,6429

*P-valor* = 0,474772

2. *Estadístico W de Shapiro-Wilks* = 0,943518

*P-valor* = 0,152785

3. *Puntuación Z para asimetría* = 0,183042

*P-valor* = 0,85476

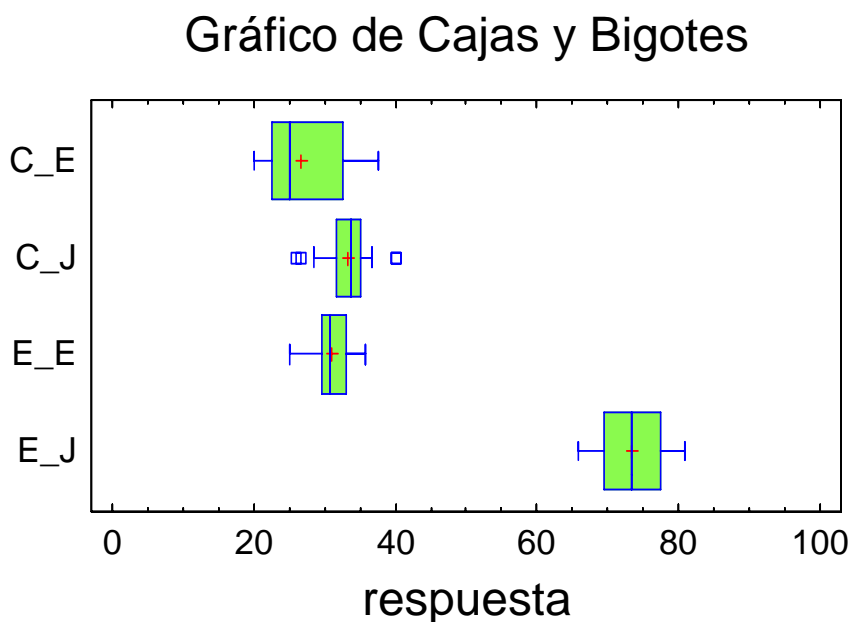
5. *Puntuación Z para curtosis* = -2,25842

*P-valor* = 0,1239195

Estos son los resultados de varios tests ejecutados para determinar si E\_J puede ser modelado adecuadamente por una distribución normal. El menor p-valor de entre los tests realizados es igual a 0.12. Dado que el p-valor para este test es superior o igual a 0.05, no podemos rechazar la idea de que E\_J procede de una distribución normal con un 95% de confianza.



### 5.7.2.2.2. ANÁLISIS DE LA VARIANZA (ANOVA) EN LOS RESULTADOS EN EL TEST SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL



Este gráfico muestra los resultados obtenidos por ambos grupos y comparados entre sí. Tal y como se aprecia a simple vista, hay una diferencia notable en los resultados obtenidos por el grupo experimental en junio en oposición al resto. Esto indica que el grupo experimental mostró al final del estudio un cambio significativo en sus respuestas ante las distintas opciones presentadas en el test sobre inteligencia emocional, demostrando el aumento de las opciones más favorables.

Se realiza un análisis de la varianza para confirmar o no las diferencias significativas que se observan:

---

<i>Fuente</i>	<i>Sumas de cuad.</i>	<i>Gl</i>	<i>Cuadrado Medio</i>	<i>Cociente-F</i>	<i>P-Valor</i>
<i>Entre grupos</i>	<i>39576,0</i>	<i>3</i>	<i>13192,0</i>	<i>756,15</i>	<i>0,0000</i>
<i>Intra grupos</i>	<i>1884,18</i>	<i>108</i>	<i>17,4462</i>		
<i>Total (Corr.)</i>	<i>41460,1</i>	<i>111</i>			

---

La tabla ANOVA descompone la varianza de los datos en dos componentes: un componente entre grupos y un componente dentro de cada grupo. El F-ratio, que en este caso es igual a 75.15, es el cociente de la estimación entre grupos y la estimación dentro de los grupos. Puesto que el p-valor del test F es inferior a 0.05, hay diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las 4 variables a un nivel de confianza del 95%. Se sugiere así un análisis por rangos para determinar cuales de las variables son las que ofrecen una mayor diferencia entre ellas.

El contraste múltiple de rango nos muestra que:

---

*Método: 95% LSD*

	<i>Frec.</i>	<i>Media</i>	<i>Grupos homogéneos</i>
<i>C_E</i>	<i>28</i>	<i>26,7264</i>	<i>X</i>
<i>E_E</i>	<i>28</i>	<i>31,0114</i>	<i>X</i>
<i>C_J</i>	<i>28</i>	<i>33,3343</i>	<i>X</i>

*E\_J*      28      73,4225      X

---

<i>Contraste</i>	<i>Diferencias</i>	<i>+/- Límites</i>
<i>C_E - C_J</i>	*-6,60786	2,21273
<i>C_E - E_E</i>	*-4,285	2,21273
<i>C_E - E_J</i>	*-46,6961	2,21273
<i>C_J - E_E</i>	*2,32286	2,21273
<i>C_J - E_J</i>	*-40,0882	2,21273
<i>E_E - E_J</i>	*-42,4111	2,21273

---

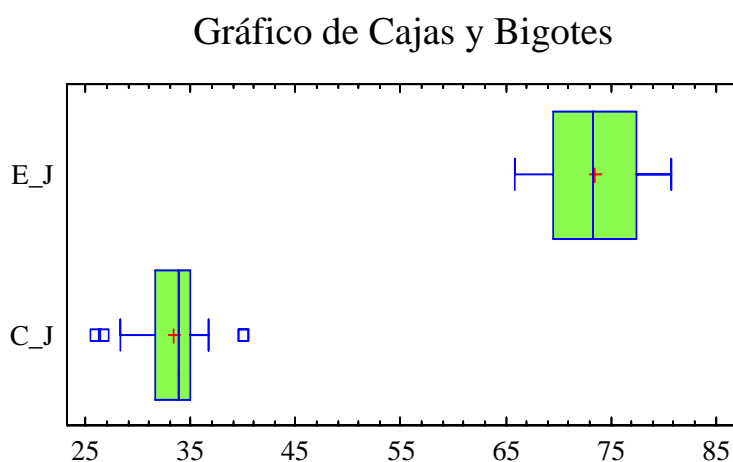
\* *indica una diferencia significativa.*

Esta tabla aplica un procedimiento de comparación múltiple para determinar las medias que son significativamente diferentes unas de otras. La mitad inferior de la salida muestra la diferencia estimada entre cada par de medias. El asterisco que se encuentra al lado de los 6 pares, indica que éstos muestran diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza 95%. En la parte superior de la página, se identifican 4 grupos homogéneos según la alineación del signo X en la columna. Dentro de cada columna, los niveles que tienen signo X forman un grupo de medias entre las cuales no hay diferencias estadísticamente significativas. El método actualmente utilizado para discernir entre las medias es el procedimiento de las menores diferencias significativas de Fisher (LSD). Con este método, hay un 5% de riesgo de considerar cada par de medias como significativamente diferentes cuando la diferencia real no existe.

### 5.7.2.2.3. COMPARACIÓN DE VARIABLES

Se establece en este momento la comparativa entre los resultados obtenidos entre el grupo control y el experimental en enero y junio, además de la evolución del grupo experimental, ya que la evolución del grupo control no es significativa. Para ello, se seleccionarán muestras pareadas que a modo de gráfico ilustrarán el progreso favorable o desfavorable de cada grupo.

#### a. Resultados de los grupos control y experimental en junio



Este gráfico muestra la significativa diferencia en los resultados obtenidos por el grupo experimental en junio frente a los obtenidos por el grupo control en la misma fecha. Se aprecia la mejora del grupo experimental que muestra al final del tratamiento una clara disposición hacia las respuestas más favorables del test sobre inteligencia

emocional. Estadísticamente, este progreso se indica a través del contraste de hipótesis:

*Contraste de Hipótesis para E\_J-C\_J*

*Contraste t*

*Hipótesis nula: media = 0,0*

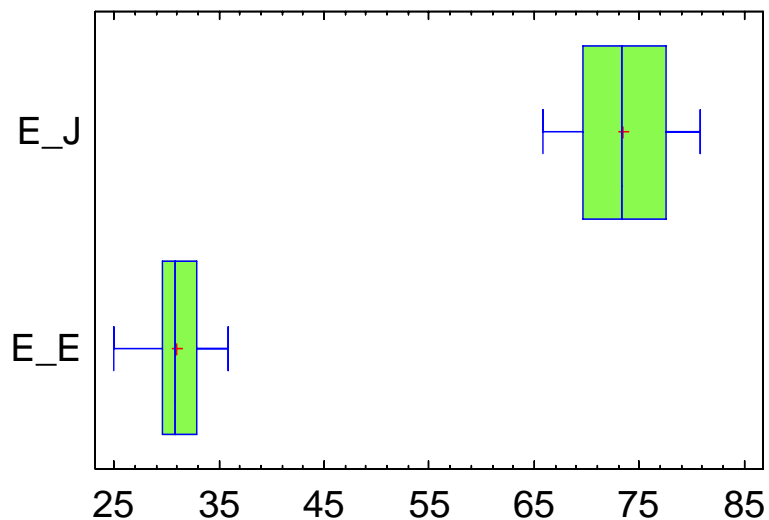
*Alternativa: mayor que*

*Estadístico t = 31,6799*

*P-valor = 0,0*

*Se rechaza la hipótesis nula para alpha = 0,05.*

Esta ventana muestra los resultados de los tests concernientes al centro de la población de la que procede la muestra de E\_J-C\_J. El primer test es un t-test cuya hipótesis nula es que el E\_J-C\_J medio es igual a 0 frente a la hipótesis alternativa en la que E\_J-C\_J medio es superior a 0. Puesto que el p-valor para este test es inferior a 0.05, podemos rechazar la hipótesis nula para un nivel de confianza del 95%. Por tanto, podemos afirmar que el valor medio de los resultados del grupo experimental de junio es mejor que los resultados obtenidos en la misma fecha en enero.

**b. Resultados del grupo experimental en enero y junio****Gráfico de Cajas y Bigotes**

Este gráfico muestra la evolución del grupo experimental en junio frente a los resultados obtenidos por el mismo grupo en enero. Se aprecia la mejora del grupo experimental que muestra al final del tratamiento una clara disposición hacia las respuestas más favorables del test sobre inteligencia emocional. Estadísticamente, este progreso se indica a través del contraste de hipótesis:

*Contraste de Hipótesis para E\_J-E\_E*

*Contraste t*

*Hipótesis nula: media = 0,0*

*Alternativa: mayor que*

$$\text{Estadístico } t = 41,0738$$

$$P\text{-valor} = 0,0$$

*Se rechaza la hipótesis nula para  $\alpha = 0,05$ .*

Esta ventana muestra los resultados de tests concernientes al centro de la población de la que procede la muestra de E\_J-E\_E. El primer test es un t-test cuya hipótesis nula es que el E\_J-E\_E medio es igual a 0 frente a la hipótesis alternativa en la que E\_J-E\_E medio es superior a 0. Puesto que el p-valor para este test es inferior a 0.05, podemos rechazar la hipótesis nula para un nivel de confianza del 95%. En consecuencia se acepta como válida la hipótesis alternativa que nos indica que el resultado del grupo en junio mejoran los resultados del grupo en enero.

### 5.7.2.3 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE INTERÉS POR LA L2

El cuestionario sobre interés por el idioma inglés consta de 10 preguntas y tres posibles respuestas (*a*, *b* y *c*) siendo la respuesta *a* la más favorable y la *c* la menos favorable. Este test mide el deseo del alumnado por aprender la lengua meta. Para el análisis estadístico de los datos extraídos, se atribuyen los valores 1, 3 y 5 respectivamente partiendo de la respuesta menos favorable *c* hasta la respuesta más favorable *a*. Los resultados presentan un 90% de fiabilidad o de forma equivalente un 10% de nivel de significación.

#### 5.7.2.3.1. TEST DE NORMALIDAD PARA CADA VARIABLE

A continuación se exponen los resultados de varios tests efectuados a los resultados de ambos grupos en el cuestionario de interés por la L2 en dos ocasiones (enero y junio). Se presentan primero los resultados del grupo control (enero y junio) y experimental (enero y junio). Estos resultados sirven para comprobar que efectivamente pueden ser utilizados normalmente y que son válidos para el posterior análisis y comparación de ambos.

##### a. Resultados obtenidos por el grupo control en enero

###### *Tests para la Normalidad*

1. Estadístico chi-cuadrado de bondad de ajuste = 8,0



$$P\text{-valor} = 0,332594$$

2. Estadístico *W* de Shapiro-Wilks = 0,953952

$$P\text{-valor} = 0,700624$$

3. Puntuación *Z* para asimetría = -0,0424336

$$P\text{-valor} = 0,966147$$

Estos son los resultados de varios tests ejecutados para determinar si C\_E puede ser modelado adecuadamente por una distribución normal. El test chi-cuadrado divide el rango de C\_E en 10 tipos igualmente probables y compara el número de observaciones en cada tipo con el número esperado. El test de Shapiro-Wilks se basa en la comparación de los cuantiles de la distribución normal ajustada con los cuantiles de los datos. El test de asimetría estandarizada busca la falta de simetría en los datos. El test de curtosis estandarizada busca la forma distribucional que es más aplastada o más puntiaguda que la distribución normal. El menor p-valor de entre los tests realizados es igual a 0.33. Dado que el p-valor de este test es superior o igual a 0.10, no podemos rechazar la idea de que C\_E procede de una distribución normal con, al menos, un 90% de confianza.

#### **b. Resultados obtenidos por el grupo control en junio**

##### *Tests para la Normalidad*

1. Estadístico chi-cuadrado de bondad de ajuste = 12,0

$$P\text{-valor} = 0,100559$$

2. *Estadístico W de Shapiro-Wilks* = 0,881984

*P-valor* = 0,131134

3. *Puntuación Z para asimetría* = -1,1349

*P-valor* = 0,256415

Estos son los resultados de varios tests ejecutados para determinar si C\_J puede ser modelado adecuadamente por una distribución normal. El menor p-valor de entre los tests realizados es igual a 0.100559. Dado que el p-valor de este test es superior o igual a 0.10, no podemos rechazar la idea de que C\_J procede de una distribución normal con, al menos, un 90% de confianza.

### **c. Resultados obtenidos por el grupo experimental en enero**

*Tests para la Normalidad*

1. *Estadístico chi-cuadrado de bondad de ajuste* = 8,0

*P-valor* = 0,332594

2. *Estadístico W de Shapiro-Wilks* = 0,935624

*P-valor* = 0,488986

3. *Puntuación Z para asimetría* = 0,405283

*P-valor* = 0,685266

Estos son los resultados de varios tests ejecutados para determinar si E\_E puede ser modelado adecuadamente por una distribución normal. El menor p-valor de entre los tests realizados es igual a 0.33. Dado que el p-valor de este test es superior o igual a

0.10, no podemos rechazar la idea de que E\_E procede de una distribución normal con, al menos, un 90% de confianza.

#### **d. Resultados obtenidos por el grupo experimental en junio**

##### *Tests para la Normalidad*

1. *Estadístico chi-cuadrado de bondad de ajuste = 4,0*

*P-valor = 0,779777*

2. *Estadístico W de Shapiro-Wilks = 0,957522*

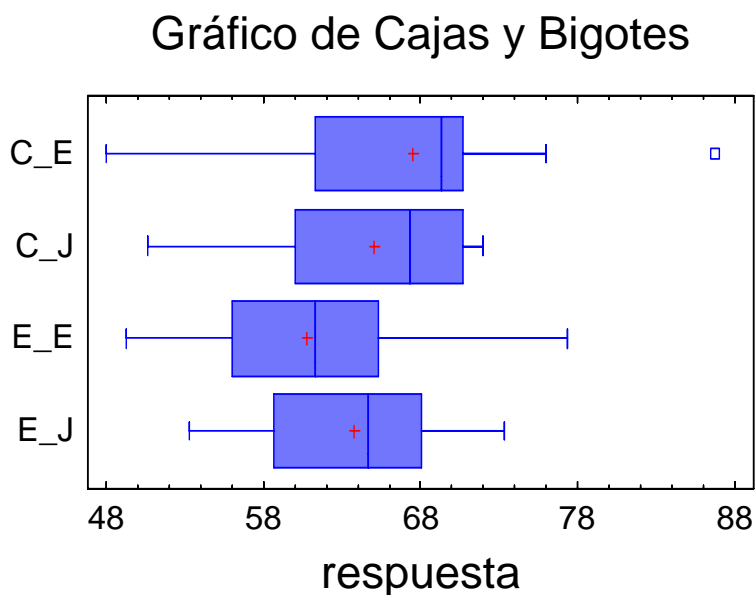
*P-valor = 0,743608*

3. *Puntuación Z para asimetría = -0,204842*

*P-valor = 0,837691*

Estos son los resultados de varios tests ejecutados para determinar si E\_J puede ser modelado adecuadamente por una distribución normal. El menor p-valor de entre los tests realizados es igual a 0,74. Dado que el p-valor de este test es superior o igual a 0.10, no podemos rechazar la idea de que E\_J procede de una distribución normal con, al menos, un 90% de confianza.

### 5.7.2.3.2. ANÁLISIS DE LA VARIANZA (ANOVA) EN LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE INTERÉS POR LA L2



Este gráfico muestra los resultados obtenidos por ambos grupos y comparados entre sí. Se puede notar una ligera mejoría en los resultados obtenidos por el grupo experimental en junio en oposición al leve empeoramiento de los resultados del grupo control en junio. Esto indica que el grupo experimental mostró al final del estudio un cambio favorable en sus respuestas ante las distintas opciones presentadas en el cuestionario de interés por la L2.

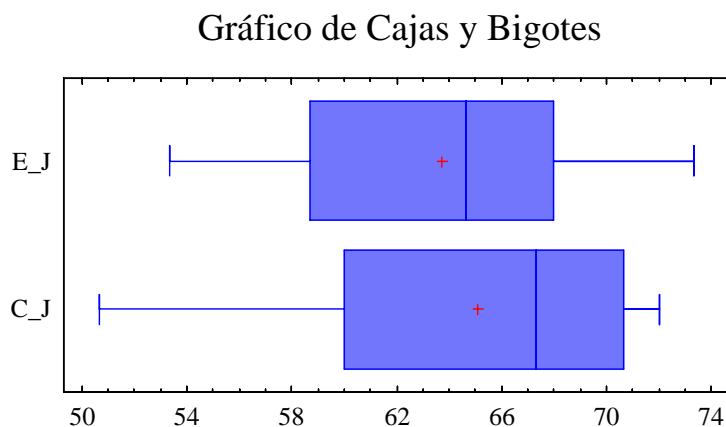
Se procede a estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las 4 variables:

<i>Fuente</i>	<i>Sumas de cuad.</i>	<i>Gl</i>	<i>Cuadrado Medio</i>	<i>Cociente-F</i>	<i>P-Valor</i>
<i>Entre grupos</i>	231,916	3	77,3055	1,15	0,3431
<i>Intra grupos</i>	2424,87	36	67,3574		
<i>Total (Corr.)</i>	2656,78	39			

La tabla ANOVA descompone la varianza de los datos en dos componentes: un componente entre grupos y un componente dentro de cada grupo. El F-ratio, que en este caso es igual a 1.14769, es el cociente de la estimación entre grupos y la estimación dentro de los grupos. Puesto que el p-valor del test F es superior o igual a 0.05, no hay diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las 4 variables a un 90%.

### 5.7.2.3.3. COMPARACIÓN DE VARIABLES

Si bien no se sugiere un análisis por rangos que nos aporte alguna indicación sobre las diferencias que puedan existir entre los distintos grupos analizados, se establece en este momento la comparativa entre los resultados obtenidos entre el grupo control y el experimental en enero y junio, además de la evolución favorable del grupo experimental y desfavorable del grupo control. Para ello, se seleccionarán muestras pareadas que a modo de gráfico ilustrarán el progreso favorable o desfavorable de cada grupo.

**a. Resultados de los grupos control y experimental en junio**

Este gráfico muestra la diferencia en los resultados obtenidos por el grupo experimental en junio frente a los obtenidos por el grupo control en la misma fecha. Se aprecia la mejora del grupo experimental que muestra al final del tratamiento una clara disposición hacia las respuestas más favorables del cuestionario de interés por la L2. Estadísticamente, este progreso se indica a través del contraste de hipótesis:

*Contraste de Hipótesis para E\_J-C\_J*

*Contraste t*

*Hipótesis nula: media = 0,0*

*Alternativa: menor que*

*Estadístico t = -0,790248*

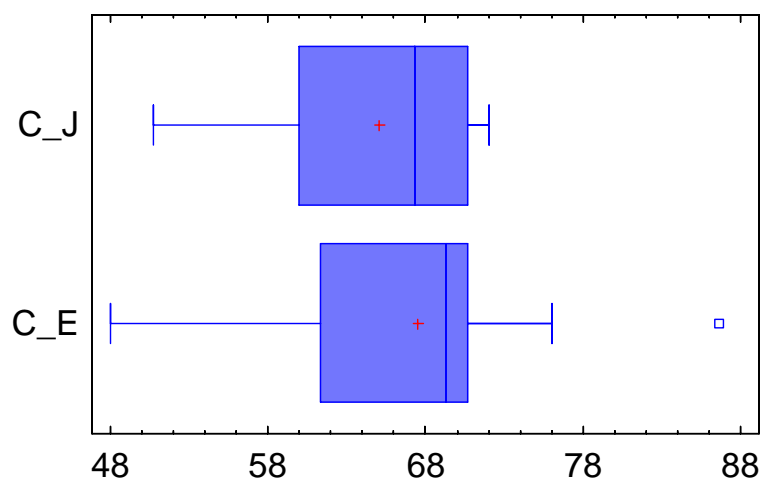
*P-valor = 0,224851*

*No se rechaza la hipótesis nula para alpha = 0,1.*

Estos son los resultados de los tests concernientes al centro de la población de la que procede la muestra de E\_J-C\_J. El primer test es un t-test cuya hipótesis nula es que el E\_J-C\_J medio es igual a 0,0 frente a la hipótesis alternativa en la que E\_J-C\_J medio es inferior a 0. Puesto que el P-valor para este test es superior o igual a 0.1, no podemos rechazar la hipótesis nula para un nivel de confianza del 90%, es decir, podemos aceptar la idea que los resultados del grupo experimental de junio no son inferiores a los obtenidos por grupo control en la misma fecha.

#### b. Resultados del grupo control en enero y junio

### Gráfico de Cajas y Bigotes



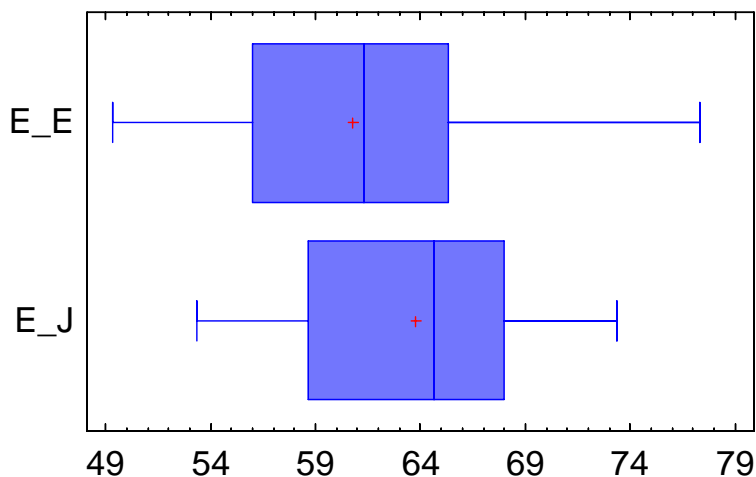
Este gráfico muestra la evolución desfavorable del grupo control al final del tratamiento. Se aprecia el empeoramiento en el interés hacia el idioma del grupo control en junio frente a los resultados obtenidos en enero. Estadísticamente, este declive se indica a través del contraste de hipótesis:

*Contraste de Hipótesis para C\_J-C\_E**Contraste t**Hipótesis nula: media = 0,0**Alternativa: mayor que**Estadístico t = -0,606668**P-valor = 0,720469*

*No se rechaza la hipótesis nula para alpha = 0,1.*

Estos son los resultados de los tests concernientes al centro de la población de la que procede la muestra de C\_J-C\_E. El primer test es un t-test cuya hipótesis nula es que el C\_J-C\_E medio es igual a 0 frente a la hipótesis alternativa en la que C\_J-C\_E medio es no igual 0. Puesto que el P-valor para este test es superior o igual a 0.1, no podemos rechazar la hipótesis nula para un nivel de confianza del 90%. Por tanto, podemos aceptar con un grado de confianza del 90% que los resultados del grupo control de junio son inferiores o iguales a los obtenidos por el mismo grupo en enero.



**c. Resultados del grupo experimental en enero y junio****Gráfico de Cajas y Bigotes**

Este gráfico muestra la evolución del grupo experimental en junio frente a los resultados obtenidos por el mismo grupo en enero. Se aprecia la mejora del grupo experimental que muestra al final del tratamiento una clara disposición hacia las respuestas más favorables del cuestionario de interés por el idioma. Estadísticamente, este progreso se indica a través del contraste de hipótesis :

*Contraste de Hipótesis para E\_J-E\_E*

*Media muestral = 2,936*

*Mediana muestral = 2,67*

*Contraste t*

*Hipótesis nula: media = 0,0*

*Alternativa: mayor que*

$$\text{Estadístico } t = 1,46451$$

$$P\text{-valor} = 0,0885463$$

*Se rechaza la hipótesis nula para  $\alpha = 0,1$ .*

Estos son los resultados de los tests concernientes al centro de la población de la que procede la muestra de E\_J-E\_E. El primer test es un t-test cuya hipótesis nula es que el E\_J-E\_E medio es igual a 0,0 frente a la hipótesis alternativa en la que E\_J-E\_E medio es superior a 0. Puesto que el p-valor para este test es inferior a 0.1, podemos rechazar la hipótesis nula para un nivel de confianza del 90%. Se confirma que los resultados del grupo experimental en junio mejoran los resultados obtenidos en enero con 90% de grado de confianza.

### **5.7.3 CUESTIONARIO FINAL DE VALORACIÓN DE ACTIVIDADES**

El cuestionario final de valoración de actividades (Apéndice VII) estaba compuesto por diez preguntas que hacían referencia a la motivación, implicación, deseo de participación oral y evaluación del área de inglés durante el curso. Dado que eran preguntas abiertas, es muy difícil baremarlas con datos estadísticos como los realizados en las pruebas anteriores, por ello se ha considerado más conveniente transcribir las respuestas más significativas de ambos grupos en el Apéndice VIII bajo el título “Ejemplos de comentarios de los alumnos”. En estos ejemplos se ponen de manifiesto la desmotivación y aburrimiento del grupo control que además se queja de no haber realizado las mismas actividades que sus compañeros del grupo experimental. Éste último expresa su grata aceptación del tratamiento realizado, y anima a seguir con él el próximo curso.

### **5.8 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Se expone a continuación la discusión de los resultados obtenidos en las distintas pruebas efectuadas por ambos grupos: la escala que mide la disposición a comunicarse en el aula, el test de inteligencia emocional, el cuestionario de interés por el idioma y la valoración de las actividades.

La escala que mide la disposición a comunicarse en el aula estaba formada por 10 preguntas y dos posibles respuestas (SÍ/NO) siendo la respuesta positiva la

considerada como más favorable. Las prueba determina el nivel de la disponibilidad a la comunicación oral de los grupos y está en castellano para asegurar el completo entendimiento de todos los alumnos. Los respuestas de ambos grupos en la escala de enero fueron bastante parecidas, tal y como se aprecia en los resultados estadísticos. Estos resultados sugieren que al comienzo del estudio tanto el grupo experimental como el grupo control eran bastante reacios a utilizar el inglés como vehículo de comunicación en el aula, no se sentían cómodos al hablar inglés y no consideraban que hablar un segundo idioma sirviera para mejorar la imagen que tenían sobre sí mismos.

Al final del tratamiento, los resultados estadísticos del grupo control revelaron que la disponibilidad del grupo a comunicarse en inglés no sólo no había mejorado sino que había empeorado, ya que ninguna pregunta albergó un porcentaje global positivo, sino que éste había descendido marcadamente en todas. En el caso del grupo experimental, los resultados señalan que la disponibilidad del grupo a comunicarse en la L2 había mejorado notablemente, ya que todas las preguntas habían recibido un porcentaje global positivo. Si se parte de la base que el desarrollo de fuertes relaciones interpersonales depende del grado o cantidad de comunicación que los hablantes estén dispuestos a emitir, se considera que si una persona está dispuesta a emitir mensajes verbales con frecuencia estará más predeterminada a mantener relaciones interpersonales positivas (McCroskey y Richmond 1991). Eso fue lo que ocurrió en el caso del grupo experimental: aumentaron los turnos de participación en inglés, y no sólo en las actividades grupales, sino también en el número de manos alzadas cuando la profesora preguntaba algo en clase. Normalmente, aquella parte del alumnado con el brazo levantado manifiesta también confianza en sí mismos y en su respuesta, así como el deseo de compartirla con su profesora y sus compañeros. Revelan además un

conocimiento suficiente del inglés como para entender la pregunta y contestarla, y una motivación doble, agradar a la profesor y obtener buenas notas. La confianza en uno mismo es una combinación de la falta de ansiedad y de un nivel adecuado de competencia comunicativa y se origina a través de experiencias placenteras en el segundo idioma (MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels 1998).

La segunda prueba realizada fue el test sobre inteligencia emocional que constaba de 28 preguntas divididas en cuatro bloques. Las preguntas del primer bloque (1-6) hacían referencia al reconocimiento de las emociones propias, la superación de dificultades y la confianza en las propias capacidades. Las del segundo bloque (preguntas 7-15) se referían a la capacidad de adaptarse a los cambios, la tolerancia de la frustración y el control de las emociones negativas. El tercer bloque (preguntas 16-20) estaba basado en las relaciones con los demás y en el reconocimiento de los sentimientos del grupo y por último, el bloque final (preguntas 21-28) hacía referencia a la resolución de conflictos y al manejo de las relaciones personales en general. Las respuestas a elegir fueron: *nunca*, *raramente*, *a veces*, *casi siempre* y *siempre*, siendo *nunca o raramente* las menos favorables.

Los resultados de ambos grupos al inicio del tratamiento revelaron que la mayoría de las respuestas obtenidas fueron *raramente o nunca*, lo que señala el escaso o nulo nivel de competencia emocional de los grupos. En el test de junio de 2005, los resultados del grupo control, igual que ocurriera en enero, muestran que la mayoría de las respuestas obtenidas seguían siendo las más desfavorables, lo que señala que el insuficiente nivel de competencia emocional del grupo no había sufrido variaciones durante ese tiempo. Sin embargo, en el caso del grupo experimental, los resultados

adivinaron un cambio en la calidad de las respuestas obtenidas, siendo la mayoría de ellas las favorables: *siempre o casi siempre*. Esto sugiere que el tratamiento había mejorado la competencia emocional del grupo en todos los bloques: la tolerancia de la frustración, el control de las emociones negativas y las relaciones con los demás, entre otras. En cuanto a la observación directa del aula, llama la atención el cambio de actitud de la clase durante todo el tratamiento, ya que no sólo disminuyó el número de partes leves de disciplina de la clase (de una media de 10 faltas semanales a 3 al final del estudio y no sólo en la clase de inglés), sino además la motivación y la atención del alumnado fue durante todo el proceso en aumento, lo que no ocurrió en el caso del grupo control.

Asimismo, existen otra serie de elementos que hacen que las conductas de ambos grupos, experimental y control, fueran muy distintas. La primera gran diferencia es la distribución de los asientos en clase. En el grupo control, los alumnos están situados en hileras frente a la pizarra, lo que significa que para poder hablar o ver a los compañeros tenían que girarse casi por completo. Además, la tutora de este grupo, su profesora de lengua y sociales, tenía situados a los alumnos con más problemas de disciplina al final de la clase, lo que daba una sensación de aislamiento del resto. En el caso del grupo experimental, las mesas se hallaban continuas unas a otras alrededor del aula (excepto durante la realización de los trabajos en grupo), lo que permitía tener un espacio libre en el centro del aula para los ejercicios que requerían movimiento. Todos podían ver la pizarra y al resto de compañeros al mismo tiempo.

Por otro lado, aunque la relación entre el alumnado del grupo control no era excesivamente mala, si abundaban más los problemas de disciplina por peleas entre compañeros que en el grupo experimental. En este caso, el tipo de actividades y la distribución del aula ayudó a mejorar el clima personal entre todos. Senior (1997) se refiere a este proceso como *bonding*, y señala que consiste en ocho pasos: romper barreras, crear un clima apropiado, convencer a los miembros, definir direcciones, asegurar el líder, establecer expectativas, reconocer roles y mantener el trabajo continuo. Una clase que tenga estas características (*a bonded class*), sugiere Senior, no es solamente más satisfactoria para sus alumnos, sino una prioridad para muchos profesores también.

La tercera de las pruebas realizadas fue el cuestionario sobre interés por el idioma inglés: 10 preguntas y tres posibles respuestas (Tipo I, Tipo II y Tipo III) siendo la respuesta Tipo I la más favorable y la III la menos favorable. Este test medía el deseo del alumnado por aprender la lengua meta y su actitud hacia el aprendizaje del inglés y hacia los idiomas extranjeros en general.

El análisis de los cuestionarios del grupo control demostró que la actitud del grupo hacia el idioma inglés y su interés por los idiomas extranjeros en general había empeorado tras el tratamiento, especialmente en las respuestas 1, 2, 4, 5 y 10 referentes a la utilización del inglés en clase o fuera de ella, a la aceptación de la propia materia como asignatura optativa si no fuera obligatoria en el colegio, al interés por apuntarse a clases extraescolares de inglés y por leer revistas o periódicos en dicha lengua. En cambio, el análisis de los resultados del grupo experimental descubrieron la actitud del

grupo hacia el idioma inglés y su interés por aprender el idioma sufrió una ligera mejoría. Relacionado con la motivación se encuentra la noción de diversión. Si un alumno se divierte al realizar una actividad, es muy probable que tenga la motivación suficiente para sostener el esfuerzo necesario para completar la actividad de un modo adecuado, y el grupo experimental manifestó en numerosas ocasiones a la profesora que se divertía muchísimo en las clases de inglés. Jacobs sugiere que las personas “are social animals” (1998: 174) y que a menudo consiguen la diversión a través de la interacción. En la clase del grupo control, la interacción entre el alumnado era mucho más escasa que en el caso del grupo experimental, y no realizaron ningún trabajo en grupo, lo que sugiere la falta de interés, de voluntad y de diversión ante el aprendizaje que declararon los alumnos en sus comentarios verbales a la profesora. Kohn (1992) señala que cuando los estudiantes trabajan en pequeños grupos, la interacción no tiene sólo fines educativos, sino que además satisface el deseo de los alumnos de contacto social.

La última de las pruebas efectuadas fue el cuestionario final de valoración de actividades que hacían referencia a la motivación, deseo de comunicación oral y valoración del área de inglés de ambos grupos durante el tratamiento. Cualitativamente, este cuestionario ponía de manifiesto, la desgana y el tedio del grupo control que además se quejaba por no haber realizado las mismas actividades que sus compañeros del grupo experimental. Éste último expresaba su grata aceptación del tratamiento realizado, señalaba las actividades en grupo como las que más les habían gustado, expresaban su alegría por haber podido hablar inglés en clase, recomendaba las actividades a otros grupos y quería seguir haciéndolas el próximo curso. El trabajo en grupo en al aula de idiomas promueve el desarrollo de la autorregulación y una mayor



autonomía que en las clases tradicionales intervenidas y dirigidas sólo y exclusivamente por el profesor. Además, si el desarrollo dentro de la ZDP es visto como un proceso que puede surgir de la ayuda mutua que tiene lugar entre compañeros (como sugiere Lantolf 2000), entonces la responsabilidad del alumno está también presente en la regulación a otros en la que un individuo es responsable de ayudar o asistir a otro compañero en su actuación.

El papel del alumno dentro del grupo es, por tanto, muy complejo: no sólo tiene que asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje y hacer las elecciones pertinentes en dicho proceso, sino que además tiene que proceder cooperativamente con los otros de miembros del grupo. Esto implica tener sensibilidad hacia el nivel de desarrollo del resto de sus compañeros y tener en cuenta los factores socioafectivos que intervienen cuando un grupo de personas trabaja unido. Demanda, pues, esfuerzo cognitivo, emocional o físico (Van Lier 1996: 54). La dinámica de grupo, la existencia o no del espíritu cooperativo, las estrategias cognitivas y sociales y el grado de implicación del alumnado son elementos decisivos para el éxito o el fracaso de los procesos de aprendizaje en grupo, y han sido claves para el éxito del trabajo en grupo de la clase experimental.

Si determinadas dinámicas de grupo son fundamentales para maximizar las ocasiones de aprendizaje del alumnado, entonces la experiencia pedagógica debe afrontar el reto de aportar nuevas vías para conseguir un clima de trabajo adecuado. Por último, la teoría de la actividad enfatiza el papel central del alumno en el tipo de interacción que ocurre en la clase de L2, y en la transformación de una actividad en línea con las acciones motivadas por un objetivo. Consecuentemente, si un estudiante

pretende mejorar su fluidez por ejemplo, ignorará el énfasis en la propiedad gramatical que sugiera el ejercicio. Esto se pudo comprobar con la observación directa del aula ya que además, las actividades llevadas a cabo en este estudio no formaban parte de ningún currículum académico y de esta forma, parece que ante una situación desconocida para el alumnado necesitaban la mediación cognitiva tanto en la L1 como en la L2, lo que no hubiese ocurrido si el contexto les hubiera sido familiar, ya que entonces no hubiesen necesitado el apoyo de la L1. En el estudio, el decreciente uso de la lengua materna por la familiaridad en las tareas confirma esta hipótesis.

## **CAPÍTULO 6º**

### **CONCLUSIONES**

La etapa evolutiva que comprende la educación secundaria obligatoria explica la complejidad de sus opciones educativas. Es en la pubertad y en la adolescencia cuando las personas alcanzan su madurez física e intelectual y es la época en la que toman importantes decisiones de cara a su futuro personal y profesional, además de configurar su forma de afrontar las relaciones personales.

Los procesos de globalización, los cambios sociales, el avance espectacular del saber, la influencia de las nuevas tecnologías, la incierta problemática familiar, la complejidad de los problemas de nuestra época, con repercusiones sociales, económicas, políticas, éticas y hasta religiosas... parecen solicitar respuestas educativas modernizadas. La inquietud por la formación integral es uno de los aspectos principales de reflexión e investigación, y sobre todo hasta que punto dicha formación es competencia de los centros educativos y de su profesorado.

Las necesidades personales, afectivas, cognitivas y sociales de los adolescentes son muy importantes para su bienestar actual, para aumentar sus posibilidades futuras de éxito académico y social, de satisfacción personal y para garantizar la construcción de su propia responsabilidad. Sin embargo, muchas veces en el ámbito académico

aparece una actitud discrepante a estas necesidades, rechazando todo lo que no se incluya en un encuadre disciplinario, lo que no sea rigurosamente académico y lo que no se centre únicamente en la tarea inmediata del aprendizaje. El trabajo de carácter emocional rara vez es reconocido como esencial y básico para indicar la profesionalidad de la figura docente.

El Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria (MEC 1989) en lo referente a la enseñanza de Lenguas Extranjeras ya estableció que la acción pedagógica debía estar dirigida fundamentalmente a hacer que el alumno domine la lengua oral y escrita en situaciones cotidianas, que reflexione sobre sus aspectos socio-culturales más destacados y sobre la lengua en sí, y por último que consiga la autonomía en el aprendizaje. El objetivo de la etapa es que los alumnos incrementen la competencia comunicativa que empezaron a desarrollar en primaria. Para ello, establece que la tarea pedagógica se centrará en las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado con actividades en las que éstos necesiten comunicar algo en la segunda lengua.

La motivación, extrínseca o intrínseca dependerá de lo que el alumno encuentre en el entorno escolar. Si bien es cierto que los jóvenes tienen altos niveles de energía y a veces poca capacidad de concentración, también es cierto que les resulta más fácil prestar atención a aquellos temas o actividades que les interesan y la atención es un requisito indispensable para el aprendizaje.

La motivación es el resultado de una complicada relación de los sujetos con su medio y tiene que ver con conceptos tales como la atención, la relevancia, la confianza

y la satisfacción. De hecho, la motivación no es sólo el motor de arranque del aprendizaje, sino que es además el efecto del mismo.

La motivación y la atención en clase son tan importantes que la realidad es que muchos jóvenes ni siquiera adquieren los niveles académicos básicos si no les interesa o no están motivados en lo que se les trata de enseñar. Inutilizarán el vínculo con su aprendizaje si se sienten solos o desatendidos en el colegio. Esto no significa que los contenidos académicos no sean importantes, pero también lo es la atención que el alumno recibe en clase y las relaciones cotidianas que tiene con sus compañeros y profesores. De hecho, se ha demostrado que una intensa interacción entre docentes y estudiantes mejora la motivación de estos últimos como se pudo apreciar en el capítulo 4°.

En lo referente a las relaciones con los compañeros, la afiliación al grupo es una de las preocupaciones centrales de los adolescentes: desean pertenecer y ser aceptados por los compañeros de la misma edad y también por los del sexo opuesto. Necesitan ayuda para construir su autoestima y para intensificar su sentido de pertenencia a un grupo reconocido.

La fidelidad al grupo de amigos y la importancia de un concepto de sí mismos positivo son argumentos fundamentales en su desarrollo social. Al acogerle, el grupo de iguales proporciona una identidad al adolescente, aumenta su autoestima y lo previene de la soledad. Su capacidad para promover conexiones sociales con los compañeros influye notablemente en el desarrollo de sus habilidades sociales.

Por tanto, se ha de reconocer la importancia que el grupo de compañeros tiene para los adolescentes y que puede ser a la vez, una gran distracción o un poderoso aliado en el proceso educativo ya que los adolescentes atribuyen un gran valor a la relación con sus compañeros, y acuden a ellos en busca de ayuda.

De este modo el desarrollo de las habilidades interpersonales será más efectivo si se lleva a cabo a través de tareas con los compañeros que entre el alumnado y la figura docente, por ejemplo. Los distintos tipos de habilidades sociales incluyen los comportamientos interpersonales necesarios para hacer y mantener amigos, saber recibir y dar cumplidos, trabajar cooperativamente en grupo, las habilidades para mantener una conversación, etc.

Los adolescentes muestran dos tipos de problemas relacionados con la falta de habilidades sociales: problemas de adquisición y de actuación. Los problemas de adquisición surgen cuando el alumno carece de determinadas habilidades y los de actuación cuando sabe cómo actuar pero falla al hacerlo. Todas estas habilidades forman parte del aprendizaje socio-emocional que incluye el entendimiento emocional, las habilidades sociales y la destreza necesaria para resolver conflictos interpersonales.

Este aprendizaje permite a los alumnos de una manera positiva entender, procesar y expresar los aspectos sociales emocionales de sus vidas y desarrollar una competencia emocional efectiva. Actualmente, la formación de los jóvenes para que sean capaces de tomar decisiones con autonomía y responsabilidad se convierte en uno de los ejes fundamentales de una educación de calidad. Encontrar las respuestas

adecuadas para llevar esto a cabo parece ser otro de los problemas fundamentales de la educación secundaria obligatoria, sino el primero de ellos.

Con relación al profesorado, parece ser que entre la preparación académica que recibieron, y la necesaria para acometer la formación integral de sus alumnos, para atender su diversidad, para asistirles en sus dificultades y problemas sociales y emocionales... hay un abismo que se traduce en conflictos graves y en resultados insatisfactorios, e incluso en problemas para los propios profesores, especialmente para los de educación secundaria obligatoria, que se ven afectados cada vez más por enfermedades tales como estrés o agotamiento emocional.

En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera es igualmente importante prestar atención a los contenidos emocionales como a los objetivos didácticos en clase, puesto que los primeros facilitan el desarrollo de los segundos. La teoría sociocultural sitúa los procesos del aprendizaje de una lengua dentro de un contexto sociocultural amplio. Esto enfatiza el aspecto social del aprendizaje y del lenguaje y percibe las conductas individuales como actividades que ocurren a través de la interacción con otros, en situaciones específicas y bajo límites determinados sociohistóricamente.

La principal diferencia entre la psicología sociocultural y la tradicional es que la primera no busca los inicios de la conciencia humana en el alma o en mecanismos independientes de la mente, sino que la ve como un fenómeno encuadrado en las relaciones entre los seres humanos y su realidad. En otras palabras, la psicología

sociocultural se centra en la historia social que está específicamente vinculada al desarrollo del trabajo y del lenguaje. Sitúa, por tanto, a la persona dentro de lo social y es dialéctica ya que considera que los individuos y el lenguaje no sólo están limitados por el contexto en el que actúan, sino que también favorecen activamente la creación y recreación de la realidad.

En el capítulo 2º, vimos que esta teoría empieza con el análisis de dos importantes conceptos de la teoría de Vygotski: la mediación y la zona de desarrollo próximo (ZDP). Aunque la primera representa un elemento esencial en la teoría sociocultural, los estudios sobre educación han dado más importancia a la segunda. Sin embargo, las dos son fundamentales en la perspectiva del aprendizaje de una lengua, tal y como lo son otros conceptos como el aprendizaje cognitivo, el pensamiento crítico, la teoría de la actividad o el diálogo interior.

El desarrollo dentro de la ZDP está unido íntimamente a la interacción social. Mientras los adultos funcionan autónomamente y son capaces de autorregularse, el niño o el individuo incapacitado aprende llevando a cabo actividades bajo la supervisión de un adulto capacitado como los padres o profesores. Su actividad está siempre regulada por otros, y la interacción habitualmente está mediada a través del lenguaje. Al involucrarse en esta tarea mediada, el niño avanza más allá de una acción biológicamente establecida hasta una orientación autorregulada y consciente.



Este progreso implica la interiorización gradual y la apropiación de habilidades y de los conocimientos necesarios para la realización de una determinada tarea. Una vez alcanzado dicho estado de autorregulación, el niño/adolescente tiene acceso a una nueva forma de actuar en el mundo, y su dependencia de elementos externos tanto materiales como humanos pueden ser excluidos.

Esta interiorización y apropiación de los procesos sociales interactivos sucede dentro de la ZDP. En cuanto al aprendizaje de la L2, este concepto de ZDP puede completar las teorías de ASL porque señala un modo de entender que la competencia del hablante no nativo se reforma gradualmente durante la interacción social ampliándose hacia la lengua meta.

Esto da a entender que el concepto de la ZDP propone una alternativa en las investigaciones de la ASL. Una de ellas es la *ecological perspective* que sugiere interrogantes acerca de cómo el aprendizaje de la L2 surge de una determinada actividad social. Desde esta perspectiva, la lingüística es el estudio del lenguaje en cuanto a las relaciones sociales (pensamientos, acciones, poder) y no tanto en cuanto a los elementos (palabras, oraciones, reglas). Otra alternativa es el llamado *bioecological model* que estudia el aprendizaje contextualizado relacionado con los conceptos de persona, proceso, contexto o tiempo. En este modelo, a los contextos del aprendizaje se les llama procesos próximos y son similares a la ZDP de Vygotsky. Van Lier señala que tales procesos son prácticos si potencian en el alumno:

- a. Una percepción diferenciada y la respuesta.
- b. La dirección y el control de su propio comportamiento.
- c. Manejarse con éxito ante situaciones de estrés.
- d. Adquirir conocimientos y habilidades.
- e. Establecer y mantener relaciones de recompensa mutua.
- f. Modificar y construir el propio entorno físico, social y simbólico.

El papel del profesor dentro de esta teoría contrasta con el rol del profesor más tradicional como transmisor de información ya que la figura docente aparece como mediadora dentro de la ZDP de sus alumnos.

Para el presente estudio fueron muchos los puntos que se extrapolaron de la teoría sociocultural sobre el aprendizaje y la organización de estrategias comunicativas en la clase de inglés como segunda lengua. Primero, la interacción oral no fue considerada sólo y exclusivamente en términos de la provisión y la comprensión negociada del input o en términos de los beneficios del output, ya sean esos beneficios debidos a la comprobación de hipótesis o al desarrollo de los automatismos.

La L2 fue también una herramienta cognitiva que ayudó al alumnado a orientar su actividad hacia el aprendizaje, permitiéndoles autorregularse o incluso regular a otros cuando interaccionaban con sus compañeros. Desde esta perspectiva, la negociación de significados perdió su posición dominante y abrió el camino a la negociación de la

forma que fue desde el análisis colaborativo del uso de la lengua y el desarrollo general del alumno. Esta negociación de la forma también ha sido objeto de estudio, especialmente en los últimos años, en las principales investigaciones sobre ASL como vimos en el capítulo 2° y en el 4°.

Por otra parte, la teoría de Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación, pero este aspecto ha sido ignorado por parte de las investigaciones socioculturales y por los principales estudios sobre ASL que se han centrado fundamentalmente en identificar y describir procesos sin considerar qué tipos de intervenciones pedagógicas podrían ser beneficiosas para el desarrollo de la L2.

Incluso aún cuando no existe ninguna obligación por parte de los estudiosos de ASL o parte de los investigadores de la teoría sociocultural de aplicar sus estudios en pedagogía, sí existe una obligación por parte del profesorado o de los expertos en educación, de examinar tales estudios y de pensar en sus implicaciones en el aula.

La perspectiva vygotskiana de educación no debería restringirse al análisis de los procesos de aprendizaje y de los diseños interaccionales que ya existen, sino que debería centrarse en el impulso de nuevas y más avanzadas formas de organización educacional que desarrollen la conexión emocional del alumno con el aprendizaje ya que la situación social en la que se desarrolla la comunicación es de vital importancia para que el alumno opte por participar libremente en clase en lengua materna y mucho más en la segunda lengua.

Son cinco los factores que inciden en toda situación comunicativa: los participantes, el escenario, el tema, el propósito y el canal de comunicación. De acuerdo a la relación entre los participantes, es importante tener presente la relación de poder entre los interlocutores, su nivel de intimidad, la información compartida y la distancia social entre ellos. Para una comunicación en la L2, se ha de tener en cuenta además las diferencias en la competencia lingüística de cada uno, o si uno de ellos es hablante nativo, por ejemplo, ya que el nivel de ansiedad del hablante no nativo aumenta considerablemente.

Por otra parte, el escenario se refiere el lugar, fecha y hora de la comunicación. Para la localización, se diferencian seis dominios primarios: negocios, educación, gubernamental, religioso, de entretenimiento y personal. Además también identifica cuatro categorías en cuanto al propósito de la comunicación: persuasión, transferencia de información, entretenimiento y revelación del propio ser.

La disposición a comunicarse, estudiada en el capítulo 4º, depende de la competencia comunicativa percibida subjetivamente por el hablante, más que de su competencia comunicativa real. Existen muchos hablantes que son incompetentes pero que hablan una segunda lengua ante la más mínima oportunidad porque ellos creen que lo hacen bien e igualmente hay también muchos buenos hablantes que callan ante el temor de poseer una insuficiente competencia lingüística. Esto sugiere que aunque la competencia comunicativa sea un elemento importante en la disposición a comunicarse, es necesario analizar los lazos cognitivos y afectivos existentes entre la competencia real y la percibida y el nivel de autoestima del hablante.

En el ámbito académico, los alumnos con una elevada disposición a comunicarse y que son por tanto participantes activos en su clase de idiomas tienen determinadas ventajas frente a aquellos que no lo son. En primer lugar, los profesores suelen tener puestas expectativas más altas en estos alumnos y esto repercute directamente en su autoestima lo que repercute positivamente en sus calificaciones, aunque en un principio las habilidades intelectuales no se asocian normalmente con las capacidades comunicativas.

Además, aquellos estudiantes con una elevada disposición a comunicarse suelen tener más desarrolladas sus habilidades sociales, tienen por lo general más amigos y suelen estar más satisfechos con su vida estudiantil. De este modo, con buenas calificaciones y buenas relaciones sociales, es mucho más difícil que este tipo de alumno abandone sus estudios o que no consiga estudios superiores.

Otra variable que influye positivamente en la participación activa del alumnado es la aplicación de los principios que rigen la dinámica de grupo: todos los grupos, no importa lo diferentes que sean, comparten una serie de elementos comunes. La existencia de estos elementos sugiere la creación de unas normas, basadas en que los comportamientos y las actitudes deben ser premiados o castigados. El grupo puede aventajar las limitaciones de sus miembros, sirve para aumentar la motivación particular y puede influir en las metas que se propongan sus miembros individualmente siempre que el clima afectivo creado dentro del grupo los guíe hacia objetivos educativos.

Además, el grupo puede actuar como fuente de conocimiento creado cooperativamente a través de la interacción. Pero, la influencia del grupo también puede ser negativa si el clima afectivo creado genera desmotivación, ansiedad o inseguridad entre sus miembros. Del mismo modo, la cohesión del grupo también interviene en su funcionamiento. Si un grupo alcanza un alto nivel de cohesión, sus miembros estarán menos reacios a participar, y a cooperar y esto es verdaderamente importante en la clase de L2.

Los altos niveles de cohesión aumentan la motivación en el alumnado y que los grupos más cohesionados son también los más productivos, tal y como sucedió en nuestro estudio con el grupo experimental. La cohesión grupal se alcanzó a través de varios factores, como el tiempo que el grupo pasó unido, los intereses compartidos, la diversión y la dificultad de las tareas propuestas y que habían de resolver unidos, las relaciones positivas intragrupal, las recompensas obtenidas y sus productos. Se podría decir, que todos estos aspectos se resumen en tres: atracción interpersonal, elaboración de la tarea y orgullo grupal. Sin embargo, como todos los grupos-clase no son dinámicos, sus niveles de cohesión cambian constantemente y para futuras investigaciones, necesitarían ser evaluados constantemente.

En nuestro estudio y durante el trabajo en equipo, los alumnos fueron responsables del discurso de aula en su totalidad. Esto incluyó inevitablemente el uso de estructuras de discurso variadas y el desarrollo de habilidades tales como la negociación de significados, o comenzar y extender los diálogos conversacionales.

El trabajo en grupo proporcionó oportunidades para que los alumnos desarrollaran una voz personal expresando sus propias ideas y opiniones en la L2. Las interacciones cara a cara que tienen lugar en los pequeños grupos reflejan un discurso natural muy similar al acontecido en contextos no educacionales. Los alumnos desarrollan habilidades relacionadas al manejo del discurso, y dichas habilidades les facilitan su intervención en situaciones reales de comunicación fuera del aula.

El trabajo en grupo promovió también una atmósfera afectiva positiva en clase y aumentó la motivación en el alumnado. Los sujetos del estudio señalaron, de entre las distintas actividades realizadas, el trabajo en grupo como su preferido y el que más les motivó. Además, cuando un alumno tiene que exponer al resto de la clase lo realizado en equipo, siente más confianza en sí mismo porque representa la opinión y el esfuerzo de todo su grupo y no sólo una visión personal.

Todos los miembros del grupo compartían la misma lengua materna, pero el grupo que utilizara como vehículo de comunicación la L1 era penalizado por la profesora que constantemente iba de un grupo a otro, con lo que todos se afanaban por utilizar el inglés e incluso mandaban a callar a alguno de sus componentes si utilizaban el español.

En las pruebas realizadas para medir estadísticamente el éxito o fracaso del tratamiento propuesto en este estudio, destaca principalmente la escala que mide la disposición a comunicarse en el aula que trataba de determinar el nivel de la disponibilidad a la comunicación oral de los grupos: al final del tratamiento, los resultados estadísticos del grupo control revelaron que la disponibilidad del grupo a

comunicarse en inglés había empeorado respecto a sus resultados de enero. En el caso del grupo experimental, los resultados señalaron que la disponibilidad del grupo a comunicarse en la L2 había mejorado notablemente, ya que todas las preguntas habían recibido un porcentaje global positivo.

Lo mismo sucedió con la segunda prueba realizada, el test sobre inteligencia emocional: en el test de junio de 2005, los resultados del grupo control, igual que ocurriera en enero, muestran que la mayoría de las respuestas obtenidas seguían siendo las más desfavorables, lo que señala que el insuficiente nivel de competencia emocional del grupo no había sufrido variaciones durante ese tiempo. Sin embargo, en el caso del grupo experimental, los resultados señalaron un cambio en la calidad de las respuestas obtenidas, sugiriendo que el tratamiento había mejorado la competencia emocional del grupo.

La tercera de las pruebas realizadas fue el cuestionario sobre interés por el idioma inglés que medía el deseo del alumnado por aprender la lengua meta y su actitud hacia el aprendizaje del inglés y hacia los idiomas extranjeros en general. El análisis de los cuestionarios del grupo control demostró que la actitud del grupo hacia el idioma inglés y su interés por los idiomas extranjeros en general había empeorado tras el tratamiento. En cambio, el análisis de los resultados del grupo experimental manifestaron que la actitud del grupo hacia el idioma inglés y su interés por aprender el idioma sufrió una ligera mejoría.



En la última de las pruebas, el cuestionario final de valoración de actividades que hacía referencia a la motivación, deseo de comunicación oral y valoración del área de inglés, el grupo experimental expresaba su predilección hacia el uso del trabajo en equipo, mientras que el grupo control expresaba su descontento al no haber realizado ninguna de las actividades propuestas para sus compañeros del grupo experimental.

La falta de investigación sobre la relación que existe entre la competencia emocional del alumnado y su disposición a comunicarse en un idioma extranjero en clase, unido a la evidencia de la falta de prácticas orales reales dentro del aula, ayudaron a formular las siguientes preguntas de investigación que han guiado el presente estudio:

1. ¿Facilita la instrucción de la inteligencia emocional la disposición a comunicarse del alumnado?
2. ¿Tiene el tratamiento en competencia emocional incidencia sobre el interés de los alumnos en la lengua meta?
3. ¿Aumenta la competencia emocional del alumnado tras el tratamiento?

Hasta llegar a las respuestas positivas de estas preguntas avaladas por los resultados estadísticos, se ha seguido un proceso que va de lo general a lo particular: de las ventajas del trabajo cooperativo en la enseñanza de idiomas hasta el aumento de la disposición a comunicarse a través de las inteligencias intra e interpersonales como instrumentos de desarrollo.

Para ello, en el capítulo 1º, se explicaba la situación actual de la enseñanza del inglés en la educación secundaria obligatoria, analizando en primer lugar, las dificultades y retos a los que se enfrentan los docentes de la educación secundaria obligatoria en España, y en segundo lugar, lo que supone para el pre-adolescente el paso de la educación primaria a la secundaria. Por último se reconocieron la competencia emocional, la emoción y sus componentes, las habilidades sociales y la educación emocional del alumnado de secundaria, entendiendo que todas estas nociones eran definitivamente imprescindibles para afrontar los nuevos retos del actual sistema educativo para los jóvenes. Además, se otorgaba una especial importancia al papel que desempeña la afectividad en el aprendizaje de lenguas, ya que el desarrollo de factores emocionales tales como la autoestima, la empatía o la motivación intrínseca facilitan la adquisición de una segunda lengua.

En el segundo capítulo, se examinó la perspectiva sociocultural como teoría de adquisición de una lengua de acuerdo a los conceptos de Vygotsky y la clase de idiomas, puesto que dicha teoría y las ideas vygotskianas sobre psicología y psicolingüística han sido objeto de considerables investigaciones de la ASL recientemente. Además también se consideró el aprendizaje como proceso dialéctico y los factores que intervienen en el diálogo colaborativo y en la interacción.

En el tercer capítulo se amplió el término de inteligencia emocional desde su doble vertiente de inteligencia interpersonal e intrapersonal. Primero y desde una perspectiva histórica, se compararon la teoría de la inteligencia unitaria y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), definida quizá con una mayor precisión como una filosofía de educación o como una actitud hacia el aprendizaje que como un

programa de habilidades y estrategias preestablecidas. De igual modo, se consideró que la educación emocional no sólo es necesaria en toda la etapa de educación secundaria en general, sino especialmente en el aula de idiomas, donde se necesita para aumentar la disposición a comunicarse del alumnado que no lo hace, entre otras razones, a causa de una baja autoestima, ansiedad o temor al ridículo delante de los compañeros.

En el capítulo cuarto se introdujo el concepto de la disposición a comunicarse en el aula, definido como el deseo de cualquier persona a comunicarse si tiene la oportunidad de hacerlo y que depende de factores tan importantes como la aprensión comunicativa, la percepción de la propia competencia o el nivel de autoestima del hablante. También se analizó la escala que mide dicha disposición, los elementos que la obstaculizan y las variables afectivas que la favorecen.

Por otro lado, en este capítulo también se examinó el importante papel que tiene el trabajo en grupos y el aprendizaje cooperativo para impulsar el deseo del alumnado a comunicarse en clase, analizando el uso pedagógico del trabajo en grupo y el diseño de actividades en el aprendizaje cooperativo.

En el capítulo quinto, se presentó el estudio sobre las inteligencias inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de inglés. En el estudio se pretendió recoger la máxima información posible en relación con las diferentes cuestiones planteadas. Con ese objetivo, por un lado se utilizaron procedimientos de recogida de datos con un nivel alto de detalle: cuestionarios para obtener información específica y la escala que mide la disposición a

comunicarse del alumnado. Por otro lado, se emplearon otros procedimientos con un bajo nivel de detalle en cuanto a la información que recogen: observación directa de la profesora y entrevistas informales recogidas en las fichas de seguimiento de las actividades.

El capítulo quinto también detalla las actividades llevadas a cabo durante el tratamiento así como los resultados iniciales y finales de los grupos experimental y control obtenidos en las distintas pruebas: en la escala que mide la disposición a comunicarse en el aula, en el test de inteligencia emocional, en el cuestionario de interés por el idioma y en el cuestionario final de la valoración de las actividades.

Son muchos más las actividades que podrían haberse planteado en este estudio y que se podrían llevar a cabo en cualquier clase actual de secundaria. Sólo haría falta un profesor capaz de confiar plenamente en el rendimiento académico y afectivo de sus alumnos y sobre todo capaz de originar en el aula un clima de aceptación y tolerancia.

Crear que todo alumno es capaz de aprender es empezar a proporcionarle los medios para hacerlo. Los esquemas y programas diseñados en la escuela actual para los adolescentes no deberían ser configurados sólo y exclusivamente por las exigencias de los estudios posteriores, tal y como sucede actualmente, sino que principalmente deberían ayudar a los alumnos a transformar su educación en un proceso evolutivo que haga frente a sus necesidades sociales, personales, físicas e intelectuales.

La continuidad del presente estudio se basa en la continuidad de los sujetos a estudio, es decir, se podría observar la calidad y la cantidad de comunicación en inglés de los mismos sujetos en los cursos posteriores de la E.S.O. Del mismo modo, se podría continuar con tratamientos similares, en cursos superiores de la educación secundaria, y ver qué consecuencias tiene en un alumnado de más edad. El mayor reto educativo actual de los docentes es tratar de desarrollar en el alumnado aquellas capacidades que no lo estén y el presente estudio abre nuevas vías de investigación para desarrollar en el alumnado las habilidades necesarias para empezar a comunicarse en un segundo idioma, para favorecer el trabajo colaborativo en el aula y para mejorar y ampliar su competencia emocional.



**BIBLIOGRAFÍA**

- Abello Contesse, C. Developing speaking skills in the EFL classroom. En S. Cardell (Ed.), *GRETA: XI Jornadas pedagógicas para la enseñanza del inglés*. Granada: GRETA, 1995.
- Abello Contesse, C. ¿Qué efecto tienen las actividades comunicativas en grupos pequeños en clases “masivas” de Lengua Inglesa? En J. Oro y J. Varela (Eds.), *Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas*. Santiago: Universidad de Santiago, 1997.
- Adler, M. *The Paedia Proposal: An Educational Manifesto*. Nueva York: McMillan Publishing Co, 1982.
- Ahmed, M. Speaking as cognitive regulation: A Vygotskian perspective on dialogic communication. En J. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- Aljaafreh, A. y Lantolf, J. “Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development”. *Modern Language Journal*, 78(4), pp. 465-483, 1994.
- Allen, P., Frölich, M. y Spada, N. The communicative orientation of language teaching: An observation scheme. En J. Handscombe, R. Orem y B. Taylor (Eds.), *TESOL '83: The question of control*. Washington DC: TESOL, 1984.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B. y Cummins, J. Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. En B. Harley, J. Cummins, M. Swain y P. Allen (Eds.), *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

- Allport, G. *The Nature of Prejudice*. Cambridge MA: Addison-Wesley, 1954.
- Allwright, D. y Barley, K.M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 1991.
- Allwright, D. Contextual factors in classroom language learning: An overview. En K. Malmkjaer y J. Williams (Eds.), *Context in Language Learning and Language Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Allwright, R. "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*, 5(2), pp. 156-171, 1984.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.
- Álvarez, L. "Alumnos con Necesidades Educativas Especiales". *Aula Abierta*, 65, pp. 85-100, 1995.
- Álvarez González, M. et al. *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS, 2001.
- Ames, C. "Classrooms, goals, structures and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84(3), pp. 261-271, 1992.
- Ames, C. y Ames, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education. Vol. 1. Student Motivation*. London: Academic Press, 1984 a.
- Ames, C. y Ames, R. "Systems of student and teacher motivation. Towards a qualitative definition". *Journal of Educational Psychology*. 76(4), pp. 535-556, 1984b.
- Ames, C. y Ames, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education. Vol. 2. The Classroom Miliu*. Londres: Academic Press, 1985.
- Ames, C. y Ames, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education. Vol. 3. Goals and Cognitions*. Londres: Academic Press, 1989.



- Antón, M. "The discourse of a learner-centred classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom". *Modern Language Journal*, 83(3), pp. 303-318, 1999.
- Armstrong, T. *Las inteligencias múltiples en el aula*. México: Manantial, 1999.
- Arnold, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Arnold, J. y Brown, H. A map of the terrain. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Arnold, J. y Fonseca, C. "Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective". *International Journal of English Studies*, 4(1), pp. 119-136, 2004.
- Armstrong, T. *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD, 1994.
- Armstrong, T., Kennedy, T. y Coggins, P. "Summarizing concepts about teacher education, learning and neuroscience". *Northwest Passage: NWATE Journal of Education Practices*, 2(1), pp. 9-13, 2002.
- Aston, G. "Trouble shooting in interaction with learners: The more the merrier?" *Applied Linguistics*, 7(2), pp. 128-143, 1986.
- Atkinson, D. "Towards a sociocognitive approach to second language acquisition". *Modern Language Journal*, 86(3), pp. 525-545, 2002.
- Au, K. Una maestra cambia su punto de vista sobre la enseñanza interactiva de la comprensión. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la Educación: Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993.
- Babcock, E. H., Daniels, D. B., Islip, J., Razzell, A. G. and Ross, A. M. *Education in The Middle Years*. Londres: Evans/Methuen Educational, 1972.
- Ball, S. *Beachside Comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

- Bandler, R. y Grinder, J. *ReFraming*. Utah: Real People Press, 1982.
- Bandura, A. "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change". *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215, 1977.
- Bandura, A. *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.
- Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: W. H. Freeman & Company, 1997.
- Bar-On, R. *Bar-on Emotional Quotient Inventory, user's manual*. Toronto: Multi Health Systems, Inc, 1997.
- Bar-On, R. y Parker, J. *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
- Barker-Lunn, J. *Streaming in the Primary School*. Sough: NFER, 1970.
- Barnes, D. y Shemilt, D. "Transmission and interpretation", *Educational Review*, 26, 3., 1974.
- Bassano, S. y Christison, M. "Cooperative learning in the ESL classroom". *TESOL Newsletter*, 22(2), pp. 8-9, 1988.
- Bechara, A., Tranel, D. y Damasio, A. Poor judgement in spite of high intellect: Neurological evidence for emotional intelligence. En R. Bar-On y J. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
- Beebe, L. Input: Choosing the right stuff. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

- Beebe, L. y Giles, H. "Speech accommodation theories: A discussion in terms of second language acquisition". *International Journal of the Sociology of Language*, 46, pp. 5-32, 1984.
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R. y Smith, F. *The Language of the Classroom*. Nueva York: Teacher's College Press, 1966.
- Benítez, M.; Gimenez, M.; Osicka, R. Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?. 2000. En red: www. Disponible en: [www.unne.edu.ar](http://www.unne.edu.ar)
- Beretta, A. y Davies, A. "Evaluation of the Bangalore project". *ELT Journal*, 39(2), pp. 121-127, 1985.
- Beyer, B. "Critical thinking: What is it?" *Social Education*, 49(4): 270-276, 1985.
- Bianchi, A. E. *Psicología de la Adolescencia. De sus Conflictos y Armonías*. Buenos Aires: Editorial Iroquel, S.A, 1986.
- Biber, D. An analytical framework for register studies. En D. Biber y E. Finegan (Eds.), *Sociolinguistic perspectives on register*. Nueva York: Oxford University Press, 1994.
- Bisquerra, R. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS, 2000.
- Bisquerra, R. "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43, 2003.
- Bodine, R. y Crawford, D. *Developing Emotional Intelligence*. Champaign, IL: Research Press, 1999.
- Bohm, D. *On Dialogue*. Londres: Routledge, 1996.
- Borg, W. R. y Tupes, E. C. Personality characteristics related to leadership behavior in two types of small group situational problems. *Journal of Applied Psychology*, 42, pp. 252-256, 1958.

- Borsani, M. J. *Adecuaciones curriculares*. México: Novedades Educativas, 2001.
- Boza, N. Un aspecto de la inteligencia intrapersonal: la autoeficacia en el aula de inglés.  
En M. C. Fonseca Mora, (Ed.). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de aprender inglés*. Sevilla: Mergablum, 2002.
- Breen, M. “The social context for language learning – a neglected situation?” *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), pp. 135-158, 1985.
- Breen, M. y Candlin, C. “The essentials of a communicative curriculum”. *Applied Linguistics*, 1(2), pp. 89-112, 1980.
- Brofenbrenner, U. *The Ecology of Human Development*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1979.
- Brofenbrenner, U. y Ceci, S. “Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model”. *Psychological Review*, 101(4), pp. 568-586, 1994.
- Brooks, F. “Communicative competence and the conversation course; A social interaction perspective”. *Linguistics and Education*, 4(2), pp. 219-246, 1992.
- Brooks, F., Donato, R. y McGlone, J. “When are they going to say “it” right? Understanding learner talk during pair-work activity”. *Foreign Language Annals*, 30(4), pp. 524-541, 1997.
- Brown, A. y Palincsar, A. Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L. resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honour of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989.
- Brown, H. *Principles of Language Learning and Language Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.
- Brown, H. “50 simple things you can do to teach environmental awareness and action in your English language classroom”. *The Language Teacher*, 15(8), pp. 4-5, 1991.

- Brown, H. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- Brown, H. *Teaching by principles: Interactive Language Teaching Methodology*. Nueva York: Prentice Hall Regents, 1994.
- Brown, J. *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Brown, J. y Rogers, T. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42, 1989.
- Brown, P. y Levinson, S. Universals in language usage: politeness and phenomena. En E. Goody. *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- Brown, P. y Levinson, S. *Politeness: Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Brown, T. y Perry, F. "A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition". *TESOL Quarterly*, 25(4), pp. 655-671, 1991.
- Brumfit, C. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Brumfit, C. Teacher professionalism and research. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Bruner, J. *Towards a Theory of Instruction*. Nueva York: Horton, 1966.
- Bruner, J. "The ontogenesis of speech acts". *Journal of Child Language*, 2(1), pp. 1-19, 1975.

- Bruner, J. *Child's Talk: Learning to Use a Language*. Nueva York: Norton, 1983.
- Bruner, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- Bruton, A y Samuda, V. "Learner and teacher roles in the treatment of error in group work". *RELC Journal*, 11(2), pp. 49-63, 1980.
- Buckwalter, P. "Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study". *Modern Language Journal*, 85(3), pp. 380-397, 2001.
- Burgoon, J. K. The Unwillingness to Communicate Scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, pp. 60-69, 1976.
- Burstall, C. "French in the primary school: The British Experiment". *The Canadian Modern Language Review*, 31, pp. 388-402, 1975.
- Burt, Marina K. y Dulay, H. *New Directions in Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education*. In TESOL '75. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1975.
- Buss, A. H. *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco, CA: W.H. Freeman, 1980.
- Bygate, M. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- Bygate, M. "Units of oral expression and language learning in small group interaction". *Applied Linguistics*, 9(1), pp. 59-82, 1988.
- Bygate, M. Adjusting the focus: Teacher roles in task-based learning of grammar. En M. Bygate, A. Tonkin y E. Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher*. Nueva York: Prentice Hall, 1994.
- Bygate, M. Effects of task repetition: Appraising the developing language of learners. En D. Willis y J. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Londres: Heinemann, 1996.

- Calabrese, R. L. "Adolescence: A growth period conducive to alienation", *Adolescence*, 22, 88, pp. 929-38, 1987.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. *Las Cosas del Decir*. Barcelona: Ariel Lingüística, 1999.
- Campbell, L. Variations on a theme How teachers interpret MI theory. En *Educational Leadership*, 55(1), 14-19, 1997.
- Campbell, R. J. *Developing the Primary Curriculum*. Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1985.
- Canale, M. On some dimensions of language proficiency. En J. Oller (Ed.), *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House, 1983 a.
- Canale, M. "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. Richards y R. Schmidt (comps), 1983b.
- Canale, M. y Swain, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47, 1980.
- Carbonell, J. *La Reforma Educativa a lo claro*. Barcelona: Alocclaro, 1990.
- Carment, D. W., Miles, C. G. y Cervin, V. B. Persuasiveness and persuability as related to intelligence and extraversion. *British Journal of social and Clinical Psychology*, 4, pp. 1-7, 1965.
- Carretero, M. *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Editorial Luis Vives, 1993.
- Carroll, S. y Swain, M. "Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalisations". *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), pp. 357-386.
- Carter, L. "The sustaining effects of study of compensatory and elementary education", *Education Research*, 13, pp. 4-13, 1984.

- Cascón, I. Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. 2000. En red: [www3.usal.es/inico/investigacion/](http://www3.usal.es/inico/investigacion/)
- Cascón, I. Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP. 2000. En red: [www3.usal.es/inico/investigacion](http://www3.usal.es/inico/investigacion)
- Cathcart, R. Situational differences and the sampling of young children's school language. En R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986.
- Chan, B. y McCroskey, J. C. "The WTC scale as a predictor of classroom participation". *Communication Research Reports*, 4, pp. 47-50, 1987.
- Chapin, T. "The relationship of trait anxiety and academic performance to achievement anxiety". *Journal of College Student Development*, 30, pp. 229-236, 1989.
- Chastain, K. *Developing Second Language Skills: Theory to Practice*. Chicago: Rand McNally, 1976.
- Chaudron, C. "Intake: On models and methods for discovering learners' processing of input". *Studies in Second Language Acquisition*, 7(1), pp. 1-14, 1985.
- Chaudron, C. *Second Language Classroom: Research on Teaching and Learning*. Nueva York: CUP, 1988.
- Chaudron, C. "Process in language classroom research: Evidence from the modern language journal, 1916-2000". *Modern Language Journal*, 85(1), pp. 57-76, 2001.
- Cheng, M. L. y Ziegler, S. *Moving from Elementary to Secondary School: Procedures which May Facilitate the Transition Process*. Toronto: Toronto Board of Education, 1986.



- Cherniss, C. Social and emotional competence in the workplace. En R. Bar-On y J. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
- Chomsky, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- Chomsky, N. *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge: MIT Press, 1988.
- Christison, M. y Bassano, S. *Look who's talking. Activities for group interaction*. San Francisco: Alemany Press, 1981.
- Christison, M. y Kennedy, D. "Multiple intelligences: Theory and practice in adult ESL". *National Clearinghouse for ESL Literacy Education Washington DC*, (ERIC Digest ED441350), 1999.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. "Measuring emotional intelligence in adolescents". *Personality and Individual Differences*, 31(7), pp. 1105-1119, 2001.
- Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. "Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health". *Personality and Individual Differences*, 32(2), pp. 197-209, 2002.
- Clément, R. Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. En H. Giles, W. P. Robinson y P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon, 1980.
- Clément, R. "Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of the language status and individual characteristics". *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290, 1986.
- Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. "Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language". *Language Learning*, 44, pp. 417-448, 1994.

- Clevenger, T., Jr. "A synthesis of experimental research in state fright". *Quarterly Journal of Speech*, 45, pp. 134-145, 1959.
- Coie, J., Watt, N., West, S., Hawkins, J., Asarnow, J., Markman, H., Ramey, S., Shure, M. y Long, B. "The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program". *American Psychologist*, 48, pp. 1013-1022, 1993.
- Coelho, E. Cooperative learning: Foundation for a communicative curriculum. En C. Kessler (Ed.), *Cooperative Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1992.
- Coelho, E., Winer, L. y Olsen, W. *All Sides of the Issue*. Hayward, CA: Alemany Press, 1989.
- Cohen, A. SLA theory and pedagogy: Some research issues. En F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Mileham y R. Rutkowski (Eds.), *Second Language Acquisition: Theory and Pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- Cohen, A. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Nueva York: Addison Wesley Longman, 1998.
- Cohen, E. "Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups". *Review of Educational Research*, 64(1), pp. 1-35, 1994 a.
- Cohen, E. *Designing Groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. Minneapolis, MN: Interaction Book Company, 1994b.
- Cohen, J. *Caring Classroom/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. Nueva York: Teachers College Press, 2001.
- Cohen, L. y Manion, L. *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge, 1994.

- Cohen, L., Manion, L y Morrison, M. *Research Methods in Education*. Londres: Routledge/Falmer, 2000.
- Cohen, P. y Kulik, J. "Synthesis of research on the effects of tutoring". *Educational Leadership*, 39(3), pp. 227-229.
- Cole, M. Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la Educación: Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993.
- Coll, C. *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova, 1988.
- Cominetti, R.; Ruiz, G. Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper Series No. 20. 1997.
- Consejo de Europa. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence. The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. En R. Haggerty, L. Sherrod, N. Garmezy y M. Rutter (Eds.), *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents; Processes, Mechanisms, and interventions*. Nueva York: Cambridge University Press, 1994.
- Cook, G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Cook, G. y Seidlhofer, B. An applied linguistic in principle and practice. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Cooper, R. y Sawaf, A. *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York: Grosset Putnam, 1997.

- Corder, S. *Interlanguage and Error Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Corder, S. Strategies of communication. En C. Faerch y G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow: Longman Group Limited, 1983.
- Corey, M. y Corey, G. *Groups: Process and Practice*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1992.
- Corrie, C. *Becoming Emotionally Intelligent*. Stafford: Network Educational Press Ltd, 2004.
- Coughland, P. y Duff, P. Same task, different activities: Analysis of an SLA task from an Activity Theory perspective. En J. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- Coulthard, M. (Ed.). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. Londres: Macmillan, 1992.
- Courtney, M. "Talking to learn: selecting and using peer group oral tasks". *ELT Journal*, 50(4), pp. 318-325, 1996.
- Crandall, J. Cooperative learning and affective factors. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Crandall, J. y Tucker, G. *Content - based language instruction in second and foreign languages*. In A. Sanivan (Ed.) *Language Teaching Methodology for the Nineties*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1990.
- Curran, C. *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, IL: Apple River Press, 1976.
- Dalglish, T. y Power, M. *Handbook of cognition and emotion*. Nueva York: Wiley, 1999.
- Daly, J. A. y McCroskey, J. C. *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills, CA: SAGE, 1984.

- Damon, W. y Hart, D. *Self-understanding in Childhood and Adolescence*. Nueva York: Cambridge University Press, 1988.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. “Emotional intelligence: in search of an elusive construct”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 989-1015, 1998.
- Davydov, V. “The influence of L.S. Vygotsky on educational theory, practice and research”, *Educational Researcher*, 24, 3, pp. 12-21, 1995.
- De Andrés, V. *Self - Esteem in the classroom*. Unpublished classroom research. College of Preceptors, 1993.
- De Giraldo, L.; Mera, R. Clima social escolar: percepción del estudiante. 2000. En red: [www.colombiamedica.univalle.edu.co](http://www.colombiamedica.univalle.edu.co)
- De Guerrero, M. Form and function of inner speech in adult second language learning. En J. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- De Guerrero, M. y Villamil, O. “Socio-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision”. *Modern Language Journal*, 78(4), pp. 484-496, 1994.
- De Guerrero, M. y Villamil, O. “Activating the ZDP: Mutual scaffolding in L2 peer revision”. *Modern Language Journal*, 84(1), pp. 51-68, 2000.
- Deci, E. y Ryan, R. *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Nueva York: Plenum, 1985.
- Delors, J. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco, 1996.
- Department of Education and Science. *Teaching Quality*. Londres: HMSO, 1983.

- Derricott, R. And Richards, C. "The middle school curriculum: Some uncharted territory" in Hargreaves A. and Tickle, L. (Eds) *Middle Schools: Origins, Ideology and Practice*. Londres: Harper and Row, 1980.
- Deutsch, M. "A theory of cooperation and competition". *Human Relations*, 2, pp. 129-152, 1949.
- Deutsch, M. Cooperation and trust: Some theoretical notes. En M. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NB: Nebraska Press, 1962.
- Deutsch, M. *The resolution of Conflict*. New Haven, Conna: Yale University Press, 1973.
- Dewey, J. *Experience and Education*. Nueva York: Macmillan, 1957.
- Dewey, J. *Democracy and Education*. Nueva York: Free Press, 1966.
- Di Pietro, R. *Strategic Interaction: Learning Languages Through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Díaz, C. *Profesores Verdaderos y Profesores Falsos*. Madrid: San Pío X, 1983.
- Díaz, E. "El ejercicio humanístico en clase de inglés para alumnos de 1º de ESO: una experiencia piloto". *Boletín Informativo de Lenguas*. Madrid: CPR de Villaverde, 2001.
- Díaz, E. "Humanistic activities for the English classroom". *Resource*, VIII, 1, 19-21. Italia: Recanati, 2001.
- Díaz, E. La metodología humanística en la ESO y el desarrollo de las inteligencias múltiples. En M. C. Fonseca Mora, (Ed.). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de aprender inglés*. Sevilla: Mergablum, 2002.
- Díaz, E. La metodología humanística en la clase de inglés de secundaria. Alicante: Interlingüística, XXIII, 2002.

- Díaz, R. y Berk, L. (Eds.) *Private Speech: From Social Interaction to Self-regulation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- Díaz, R., Neal, C. y Amaya-Williams, M. Orígenes sociales de la autorregulación. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la Educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993.
- Doll, B. y Lyon, M. "Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools". *School Psychology Review*, 27, pp. 348-363, 1998.
- Donato, R. Collective scaffolding in second language learning. En J. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- Donato, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Donato, R. y McCormick, D. "A sociocultural perspective on language learning strategies". *Modern Language Journal*, 78(4), pp. 453-464, 1994.
- Dörnyei, Z. "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal*, 78(3), pp. 273-284, 1994.
- Dörnyei, Z. "On the teachability of communication strategies". *TESOL Quarterly*, 29(1), pp. 55-85, 1995.
- Dörnyei, Z. "Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation". *Modern Language Journal*, 81(4), pp. 482-493, 1997.

- Dörnyei, Z. y Malderez, A. "Group dynamics and foreign language teaching". *System*, 25(1), pp. 65-81, 1997.
- Dörnyei, Z. y Malderez, A. The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Dörnyei, Z. y Murphey, T. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Dörnyei, Z. y Thurrell, S. "Strategic competence and how to teach it". *ELT Journal*, 45(1), pp. 16-23, 1991.
- Dörnyei, Z. y Thurrell, S. "Teaching conversation skills intensively: Course content and rationale". *ELT Journal*, 48(1), pp. 40-49, 1994.
- Doughty, C. "Second Language Instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization". *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), pp. 431-470, 1991.
- Doughty, C. Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Doughty, C. y Varela, E. Communicative focus on form. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Doughty, C. y Williams, J. (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Doughty, C. y Williams, J. Issues and terminology. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



- Douglas, T. *Groups: Understanding People Gathered Together*. Londres: Tavistock, 1983.
- Driscoll, M. *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn & Bacon, 1994.
- Dryfoos, J. The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. En R. Weissberg, T. Gullota, R. Hampton, B. Ryan y G. Adams (Eds.), *Hearthy Children 2010: Enhancing Children's Wellness*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.
- Duff, P. Another look at interlanguage talk: taking task to task. En R. Day, *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers, 1986.
- Duke, M., Nowicki, S. y Martin, E. *Teaching your Child the Language of Social Success*. Atlanta, GA: Peachtree, 1996.
- Dunn, W. y Lantolf, J. "Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's I + 1: Incommensurable constructs; incommensurable theories". *Language Learning*, 48(3), pp. 411-442, 1998.
- Durlak, J. "Why program implementation is important". *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17, pp. 5-18, 1998.
- Dweck, C. Intrinsic motivation, perceived self-control and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research in Motivation in Education, Vol. 2, The classroom milieu*. Londres: Academic Press, 1985.
- Echeita, G. El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Hernández Berrocal y M. Melero (Eds.), *La Interacción Social en Contextos Educativos*. Madrid. Siglo XXI, 1995.

- Edel Navarro, R. The development of social skills. They determine the academic success? 2003. En red: www. Disponible en: [www.unne.edu.ar](http://www.unne.edu.ar)
- Eggen, P. y Kauchak, D. *Educational Psychology: Windows on Classrooms*. Nueva Jersey: Merrill, 1997.
- Ehrman, M. The role of personality type in adult language learning: An ongoing investigation. En T. Parry y C. Stanfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.
- Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B. *Emotionally intelligent parenting: How to raise a self disciplined, responsible, and socially skilled child*. Nueva York: Harmony-Random House, 1999.
- Elksnin, L. y Elksnin, N. *Assessment and Instruction of Social Skills*. San Diego: Singular, 1995.
- Elksnin, L. y Elksnin, N. "Teaching social skills to students with learning and behaviour problems". *Intervention in School and Clinic*, 33, p. 131-140, 1998.
- Elksnin, L. y Elksnin, N. "Teaching parents to teach their children to be prosocial". *Intervention in School and Clinic*, 36, p. 27-35, 2000.
- Elksnin, L. y Elksnin, N. "Fostering social-emotional learning in the classroom". *Education*, 124(1), pp. 63-77, 2003.
- Elliot, R. y Wexler, M. "Measuring the impact of sessions in process-experiential therapy of depression: The Session Impacts Scale". *Journal of Counseling Psychology*, 41, pp. 166-174, 1994.
- Ellis, R. *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press, 1984.
- Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Ellis, R. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 1990.

- Ellis, R. "Learning to communicate in the classroom". *Studies in Second Language Acquisition*, 14(1), pp. 1-23, 1992.
- Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press, 1994.
- Ellis, R. "Modified input and the acquisition of word meanings". *Applied Linguistics*, 16(4), pp. 409-441, 1995.
- Ellis, R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Ellis, R., Basturkmen, H. y Loewen, S. "Doing focus-on-form". *System*, 30(4), pp. 419-432, 2002.
- Ellis, R. y He, X. "The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings". *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), pp. 285-301, 1999.
- Ellis, R., Tanaka, Y. y Yamazaki, A. "Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings". *Language Learning*, 44(3), pp. 449-491, 1994.
- Epstein, J. L. *Schools in the Center: Schools, Family, Peer and Community. Connections for More Effective Middle Grade Schools and Students*. Baltimore, MD, John Hopkins University Center for Research on Elementary and Middle Schools, 1988.
- Epstein, J. L. "What matters in the middle grades – grade span or practices?" *Phi Delta Kappan*, 71, 3, 1990.
- Epstein, S. *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport: Praeger, 1998.

- Esposito, D. "Homogeneous and heterogeneous ability grouping: principal findings and implications for evaluating and designing more effective educational environments". *Review of Educational Research*, 43, pp. 163-79, 1973.
- Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa Educación Secundaria Obligatoria 2001 - Informe final. Madrid: INCE, 2004.
- Evans, C. y Dion, K. "Group cohesion and performance: A meta-analysis". *Small Group Research*, 22(2), pp. 175-186, 1991.
- Eysenck, H. y Eysenck, M. *Personality and individual differences*. Nueva York: Plenum, 1985.
- Fabra, M. *Técnicos de Grupo para la Cooperación*. Barcelona: CEAC, 1992.
- Ferguson, C. Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. En D. Hymes (Ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*. Nueva York: Cambridge University Press, 1971.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. "The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students". *Bulletin of Kharkov State University*, 439(1-2), pp. 119-123, 1999.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. *Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance*. Manuscrito remitido para publicación, 2003.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. "Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar". *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, pp. 159-167, 2002.

- Field, P., Last, J., Muñoz Fernández, P. y Páramo Gutiérrez, M.J. *Top Class 1. Programación y Evaluación*. Limassol, Cyprus: Burlington Books, 1998.
- Firth, A. y Wagner, J. "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research". *Modern Language Journal*, 81(3), pp. 285-300, 1997.
- Fonseca Mora, M. C. "La comprensión oral de mensajes verbales en L2: los elementos no lingüísticos". *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés*. Sevilla: Grupo de Investigación Humanidades 125, 2001.
- Fonseca Mora, M. C., (Ed.). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de aprender inglés*. Sevilla: Mergablum, 2002.
- Fonseca Mora, M. C. *The Role of Musicality of Language in the Acquisition Process of English as a Second Language/ El Papel de la Musicalidad del Lenguaje en el Proceso de Adquisición del Inglés como L2* (Tesis doctoral). Ann Arbor: Universidad de Michigan, 2002.
- Fonseca Mora, M.C. Multiple Intelligences Theory as a framework for teaching English to teenagers in Spanish context. En P. Montijano. *A TEFL Methodology*. Málaga: Aljibe, 2004.
- Fonseca Mora, M. C. "Individual characteristics of secondary school students", en N. McLaren, D. Madrid, y A. Bueno, (eds.), *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005.
- Ford, E. "Criteria for developing an observation scheme for cooperative learning". *Canadian Modern Language Review*, 48(1), pp. 45-63, 1991.
- Forman, E. y Cazden, C. Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

- Forsyth, D. *Group Dynamics*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1990.
- Foster, P. "A classroom perspective on the negotiation of meaning". *Applied Linguistics*, 19(1), pp. 1-23, 1998.
- Fotos, S. "Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction". *Applied Linguistics*, 14(4), pp. 385-402, 1993.
- Fotos, S. y Ellis, R. "Communicating about grammar: A task-based approach". *TESOL Quarterly*, 25(4), pp. 605-628, 1991.
- Frawley, W. y Lantolf, J. "Second language discourse: A Vygotskian perspective". *Applied Linguistics*, 6(1), pp. 19-44, 1985.
- Frijda, N. Emotions are functional, most of the time. En P. Ekman y R. Davidson (Eds.), *The nature of emotion*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Fullan, M. *Changes Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Philadelphia: PA, Falmer Press, 1993.
- Gallimore, R. y Tharp, R. Concepción educativa en la sociedad: Enseñanza, escolarización y alfabetización. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993.
- Galyean, B. Gestalt therapy: new wine in old skins. Notes from a high school French teacher's journal. En G. Brown (Ed.), *The Live Classroom. Innovation through confluent education*. Nueva York: The Viking Press, 1975.
- García, E. "An Analysis of literacy enhancement for middle school Hispanic students through curriculum integration", paper presented at the annual meeting of the National reading Conference. Miami, 1990.

- García, R., Traver, J., Candela, I. *Aprendizaje Cooperativo: Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS, 2001.
- García, T. y Pintrich, P. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schema and self-regulatory strategies. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Nueva Jersey: Erlbaum, 1994.
- Gardner, R. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- Gardner, R. *Social psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold, 1985.
- Gardner, R. y Hatch, T. "Multiple Intelligences go to school: Educational implications of the Theory of Multiple Intelligences". *Educational Researcher*, 18(8), pp. 4-10, 1989.
- Gardner, R. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nueva York: Basic Books, 1993.
- Gardner, R. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences 10<sup>th</sup> Anniversary Edition*. Nueva York: Basic Books, 1993.
- Gardner, H. Multiple intelligence as a partner in school improvement. *Educational Leadership*, 55(1), 20-21, 1997.
- Gardner, R. *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*. Nueva York: Basic Books, 1999.
- Garton, A. F. "Specific aspects of the transition from primary school to high school", *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 4, 1, pp. 11-16, 1987.
- Gass, S. "Integrating research areas: a framework for second language studies". *Applied Linguistics*, 9(2), pp. 198-217, 1988.

- Gass, S. Second and foreign language learning: Same, different or none of the above?  
En B. VanPattern y J. Lee (Eds.), *Second Language Acquisition: Foreign Language Learning*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters, 1990.
- Gass, S. Learning and teaching: The necessary intersection. En F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Mileham y R. Rutkowski Weber (Eds.), *Second Language Acquisition: Theory and Pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- Gass, S. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.
- Gass, S. Mackey, A y Pica, T. "The role of input and interaction in second language acquisition: Introduction to the special issue". *Modern Language Journal*, 82(3), pp. 299-307, 1998.
- Gass, S. y Selinker, L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.
- Gass, S. y Varonis, E. "Variation in native speaker speech modification to non-native speakers". *Studies in Second Language Acquisition*. 7(1), pp. 37-58, 1985 a.
- Gass, S. y Varonis, E. Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning.  
En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House, 1985b.
- Gass, S. y Varonis, E. Sex differences in NNS/NNS interactions. En R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House, 1986.
- Gass, S. y Varonis, E. Incorporated repairs in NNS discourse. En M. Eisenstein (Ed.), *The Dynamic Interlanguage*. Nueva York: Plenum, 1989.



- Gass, S. y Varonis, E. Miscommunication in nonnative discourse. En N. Coupland, H. Giles y J. Wiemann (Eds.), *“Miscommunication” and Problematic Talk*. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- Gass, S. y Varonis, E. “Input, interaction, and second language production”. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(3), pp. 283-302, 1994.
- Giles, H. y Smith, P. Accommodation Theory: Optional levels of convergence. En H. Giles y R. St. Clair (Eds.), *Language and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 1979.
- Gillette, B. The role of learner goals in L2 success. En J. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- Glachan, M. y Light, P. Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right? En G. Butterworth y P. Light (Eds.), *Social Cognition*. Brighton: Harvester Press, 1982.
- Goldberg, L. “The structure of phenotypic personality traits”. *American Psychologist*, 48, 26-34, 1993.
- Goleman, D. *Emotional Intelligence*. Londres: Bloomsbury, 1995.
- Goleman, D. *Emotional Intelligence*. Londres: Bloomsbury, 1996.
- Goleman, D. *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More than IQ*. Nueva York: Bantam Books, 1995.
- González Herrero, E. *Educación Física en Primaria. Fundamentación y Desarrollo curricular*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Editorial Paidotribo, 1998.
- Goodlad, J. I. *A Place Called School: Prospects For The Future*. Nueva York: McGraw-Hill, 1984.

- Goodman, Y. y Goodman, K. Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la Educación: Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993.
- Gootman, M. *The Caring Teacher's guide to discipline: Helping Young Students Learn Self-Control, Responsibility, and Respect*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 1997.
- Gorwood, B. *School Transfer and Curriculum Continuity*, New Hampshire. Croom Helm, 1986.
- Gottman, J. *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Nueva York: Simon & Schuster, 1997.
- Graczyk, P., Weissberg, R., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M. y Zins, J. Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. En R. Bar-On y J. Parker. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, CA: Jossey- Bass, 2000.
- Greene, M. "Jeremiad and the curriculum: The haunting of the secondary school", *Curriculum Inquiry*, 15, 3, 1985.
- Greenhawk, J. "Multiple intelligences meet standards". *Educational Leadership*, 55(1), pp. 62-64.
- Gregg, K. "Krashen's monitor and Occam's razor". *Applied Linguistics*, 5(2), pp. 79-100, 1984.
- Grice, H. Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 1975.

- Gully, S., Devine, D. y Whitney, D. "A meta-analysis of cohesion and performance: Effects on level of analysis and task interdependence". *Small Group Research*, 26(4), pp. 497-520, 1995.
- Grundy, P. Humanistic Language Teaching en M. Byram (ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres: Routledge, 2000.
- Guilford, J. *The Nature of Human Intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill, 1967.
- Hadfield, J. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Hall, J. "A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner". *Modern Language Journal*, 81(3), pp. 301-306, 1997.
- Harley, B. y Swain, M. The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. En A. Davies, C. Cramer y A. Howatt (Eds.), *Interlanguage*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1984.
- Harley, B., Cummins, J., Swain, M. y Allen, P. The nature of language proficiency. En B. Harley, J. Cummins, M. Swain y P. Allen (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Hargreaves, A. *Two Cultures of Schooling: The Case of Middle Schools*. Londres, Falmer press, 1986.
- Hargreaves, A. *Curriculum and Assessment Reform*. Milton Keynes: Open University press, 1989.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. "Teachers' professional lives: Aspirations and actualities" in Goodson, I. and Hargreaves, A. (Eds) *Teachers' Professional Lives*. Londres: Falmer Press, 1996.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro, 1998.

- Hargreaves, D. *Social Relations in a Secondary School*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1967.
- Hargreaves, D. *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- Harris, T. "Chasing windmills: Why speaking English is not taught in Spanish secondary schools". *Speaking English: Journal of the English Speaking Board International*, 35(1), pp. 26-30, 2002.
- Harris, T. E. *Applied Organizational Communication: Perspectives, Principles and Pragmatics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993.
- Hartup, W. *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 345 854, 1992.
- Hatch, E. Acquisition of syntax in a second language. En J. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, MA: Newbury House, 1978 a.
- Hatch, E. Discourse analysis and second language acquisition. En E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House, 1978b.
- Hatch, E. *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- Hawkins, B. Is an "appropriate" response always so appropriate? En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- Hawkins, P. *Social Class, the Nominal Group, and Social Strategies*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1977.

- Hedegaard, M. La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la Educación: Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993.
- Hedlund, J. y Sternberg, R. Too many intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence. En R. Bar-On y J. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
- Hopson, B. y Scally, M. *Lifeskills teaching*. Londres: McGraw-Hill, 1981.
- Horn, J. Cognitive diversity: A framework for learning. En P. Ackerman, R. Sternberg y R. Glasser (Eds.), *Learning and Individual Differences: Advances in Theory and Research*. Nueva York: W. H. Freeman, 1989.
- Horwitz, E. "Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages". *International Journal of Education Research*, 23(7), pp. 573-578, 1995.
- Horwitz, E. and Young, D. *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1991.
- House, J. Learning to talk: talking to learn. An investigation of learner performance in two types of discourse. En G. Kasper (Ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press, 1986.
- Huntley, J. R. An investigation of the relationships between personality and types of instructor criticism in the beginning speech-communication course. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, 1969.

- Hurrelmann, K. Prevención en la adolescencia. En G. Buela-Casal, L. Fernández-Ríos, L. Y T. Carrasco. *Psicología Preventiva*. Madrid: Pirámide, 1997.
- Hymes, D. *On Communicative Competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1971.
- Ianni, F. "Providing a structure for adolescent development", *Phi Delta Kappan*, 70, 69, 1989.
- Iwashita, N. "The effect of learner proficiency on interactional moves and modified output in nonnative-nonnative interaction in Japanese as a foreign language". *System*, 29(2), pp. 267-287, 2001.
- Jacob, E., Rottenberg, L., Patrick, S. y Wheeler, E. "Cooperative learning: Context and opportunities for acquiring academic English". *TESOL Quarterly*, 30(2), pp. 253-280, 1996.
- Jacobs, G. Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference. En W. Renandya y G. Jacobs (Eds.), *Learners and Language Learning*. Sigapur: SEAMEO Regional Language Centre, 1998.
- Jacobs, G. y Ball, J. "An investigation of the structure of group activities in ELT coursebooks". *ELT Journal*, 50(2), pp. 99-107, 1996.
- Jacobs, G., Crookall, D. y Thiyaragarajali, R. "The evolution of group activities in ELT coursebooks". *Folio*, 4(2), pp. 21-24, 1997.
- Jacobs, G. y Kline Liu, K. "Integrating language functions and collaborative skills in the second language classrooms". *TESL Reporter*, 29(1), pp. 21-33, 1996.
- Janes, L., Koutsopanagos, C., Mason, D. y Villaranda, I. Improving student motivation through the use of engaged learning, cooperative learning and multiple intelligences. Chicago: Master's action research project, Saint Xavier University y Skylight field-based master's program, 2000.

- Jensen, E. *Teaching with the Brain in Mind*. Virginia: ASCD, 1998.
- Johnson, D. y Johnson, R. "Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom". *Journal of Social Psychology*, 120(1), pp. 77-82, 1983.
- Johnson, D. y Johnson, R. Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education, Vol. 2. The Classroom Milieu*. Londres: Academic Press, 1985.
- Johnson, D. y Johnson, R. *Joining Together Group Theory and Group Skills*. Prentice-Hall International, Inc., 1987.
- Johnson, D. y Johnson, R. *Cooperation and Competition: Theory and research*. Edina, MA: Interaction Book Company, 1989.
- Johnson, D. y Johnson, R. Cooperative learning and achievement. En S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research*. Nueva York: Praeger, 1990.
- Johnson, D. y Johnson, R. *Learning Together and Alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon, 1994.
- Johnson, D. y Johnson, R. Cooperative learning and nonacademic outcomes of schooling. En J. Pedersen y A. Digby (Eds.), *Secondary Schools and Cooperative Learning*. Nueva York: Garland, 1995.
- Johnson, D. y Johnson, R. "Making Cooperative Learning work". *Theory into Practice*, 38(2), pp. 67-73, 1999.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. *Cooperative Learning in the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
- Johnson, D., Johnson, R. y Maruyama, G. "Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation

- and a meta-analysis of the research”. *Review of Educational Research*, 53(1), pp. 5-54, 1983.
- Johnson, D., Johnson, R. y Smith, K. Academic conflict among students: Controversy and learning. En R. Feldman (Ed.), *The Social Psychology of Education: Current Research and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Johnson, D., Johnson, R. y Smith, K. Cooperative learning and individual student achievement in secondary schools. En J. Pedersen y A. Digby (Eds.), *Secondary Schools and Cooperative Learning*. Nueva York: Garland, 1995.
- Johnson, D., Johnson, R. y Taylor, B. “Impact of cooperative and individualistic learning on high ability students’ achievement, self-esteem and social acceptance”. *Journal of Social Psychology*, 133(6), pp. 839-844, 1993.
- Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. y Skon, L. “Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), pp. 47-62, 1981.
- Johnson, K. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Johnson, S. M. *Teachers at Work*. Nueva York: Basic Books, 1990.
- Jones, V. y Jones, L. *Comprehensive Classroom Management: Creating Positive Learning Environments for All Students*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1995.
- Julkunen, K. “Situation- and task-specific motivation in foreign-language and teaching”. *Publications in Education*, 6. University of Joensuu, Finlandia, 1989.
- Kagan, S. Cooperative learning and sociocultural factors in schooling. En Departamento de Educación del estado de California (Ed.), *Beyond Language: Social and Cultural factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles:



- Evaluación, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1986.
- Kagan, S. *Cooperative Learning Resources for Teachers*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, 1989.
- Kagan, S. "The structural approach to cooperative learning". *Educational Leadership*, 47(4), pp. 12-15, 1990.
- Kagan, S. Foreward. En J. High. *Second Language Learning Through Cooperative Learning*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning, 1993.
- Kagan, S. *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning, 1994.
- Karp, E. *The Dropout Phenomenon in Ontario Secondary Schools: A Report to the Ontario Study of the Relevance of Education and the Issue of Dropouts*. Toronto: Queen's Printer for Ontario, 1988.
- Katz, L., y McClellan, D. The Teacher's Role in the Social Development of Young Children. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 331 642, 1991.
- Kearns, J., R. "Self-esteem: A place to begin", in *The Middle: Journal of the Saskatchewan Middle Years Association*, 8, 2, pp. 4-5, 1990.
- Kelley, H. y Thibaut, J. Group problem solving. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*. Reading, MA: Addison- Wesley, 1969.
- Kelly, R. *Language Counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning*. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or and H. D. Pierson (Eds.) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

- Kenney, A. M. "Teen pregnancy: An issue for schools", *Phi Delta Kappan*, 68,10, 1987.
- Klippel, F. *Keep Talking: Communication Fluency Activities for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Knapp, M. L. y Hall, J. A. *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers, 1992.
- Kohn, A. *No Contest: The Case Against Competition*. Boston: Houghton Mifflin, 1992.
- Kornhaber, M., Krechevsky, M. y Gardner, H. "Engaging intelligence". *Educational Psychologist*, 25, pp. 177-199, 1990.
- Kramersch, C. "Classroom interaction and discourse options". *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), pp. 169-183, 1985.
- Kramersch, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Kramersch, C. "Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages". *Modern Language Journal*, 84(3), pp. 311-326, 2000 a.
- Kramersch, C. Social discursive constructions of self in L2 learning. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000b.
- Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Krashen, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman, 1985.
- Krashen, S. "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis". *Modern Language Journal*, 73(4), pp. 440-464, 1989.

- Krashen, S. y Terrell, T. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon, 1983.
- Kuhlemeier, H., Bergh H. y Melse, L. "Attitudes and achievements in a year of German language instruction in Dutch secondary education". *The Language Journal*, 80, pp. 494-508, 1996.
- Kumaravadivelu, B. "Maximizing learning potential in the communicative classroom". *ELT Journal*, 47(1), pp. 12-21, 1993.
- Kumaravadivelu, B. "The postmethod condition: emerging strategies for second/foreign language teaching". *TESOL Quarterly*, 28(1), pp. 27-48, 1994.
- Lantolf, J. "Introduction to the special issue". *Modern Language Journal*, 78(4), pp. 418-420, 1994.
- Lantolf, J. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000 a.
- Lantolf, J. Introducing sociocultural theory. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000b.
- Lantolf, J. y Aljaafreh, A. "Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience", *International Journal of Educational Research*, 23(7), pp. 619-632, 1995.
- Lantolf, J. y Appel, G. (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994 a.
- Lantolf, J. y Appel, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on Second Language Research. En J. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1994b.

- LaPierre, D. *Language output in a cooperative learning setting: Determining its effects on second language learning*. Tesis Doctoral sin publicar, Ontario Institute of Studies in Education, University of Toronto, Ontario, Canada, 1994.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. *Introduction to Second Language Acquisition Research*. Nueva York: Longman, 1991.
- Lawton, S., Leithwood, K., Batcher, E., Donaldson, E. y Stewart R. *Student Retention and Transition in Ontario High Schools*. Toronto: Ministry of Education, 1988.
- Lazear, D. *Seven Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences*. Palatine, IL: Skylight Publishing, 1991.
- Lazear, D. *Teaching for Multiple Intelligences*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1992.
- Leary, M. R. *Understanding social anxiety: Social, personality, and clinical perspectives*. Beverly Hills, CA: SAGE, 1983.
- LeDoux, J. *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta, 1999.
- Legutke, M. y Thomas, H. *Process and Experience in the Language Classroom*. Essex: Longman Group UK Limited, 1991.
- Leithwood, K., Lawton, S. y Hargreaves, A. "Recommendations Concerning Ontario Education Policy and Policy Making Process". A presentation to the Select Committee on Education of the Legislative Assembly of Ontario. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1988.
- Leont'ev, A. *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.
- Leont'ev, A. *Problems of the Development of Mind*. Moscú: Progress Publishers, 1981.
- Levine, J. y Moorland, R. "Progress in small group research". *Annual Review of Psychology*, 41, pp. 585-634, 1990.

- Levinger, B. School feeding programmes: myth and potential. Paris: Prospects; v 14: No. 3. pp. 396-76, 1984.
- Lewin, K. *A Dynamic Theory of Personality*. Nueva York: McGraw-Hill, 1935.
- Lewin, K. *Resolving Social Conflicts*. Nueva York: Harper, 1948.
- Lewis, C., Schapps, E., y Watson, M. The caring classroom's academic edge. En *Educational Leadership*, 54(1), pp. 16-21, 1996.
- Lidz, C. *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. Nueva York: Guilford Press, 1991.
- Lightbown, P. "Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching". *Applied Linguistics*, 6(2), pp. 173-189, 1985.
- Lightbown, P. Process-product research on language learning in classrooms. En B. Harley, J. Cummins, M. Swain y P. Allen (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Lightbown, P. Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children. En R. Courchêne, J. Glidden, J. St. John y C. Therien (Eds.), *Comprehension-based Second Language Teaching*. Ottawa: University of Ottawa Press, 1992.
- Lightbown, P. The importance of timing on focus on form. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Lightbown, P. y Spada, N. "Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching". *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), pp. 429-448.
- Lightbown, P. y Spada, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

- Lippa, R. *Introduction to social psychology*. California: Brooks/Cole Publishing Company, 1994.
- Little, J. W. "Seductive images and organizational realities in professional development", *Teachers' College Record*, 86, 1, pp. 84-102, 1984.
- Littlewood, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Littlewood, W. *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas. Introducción al Enfoque Comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Llerena Baizán, L. *Las Escuelas de Siurot: un Modelo de Renovación Pedagógica*. Huelva: Excma. Diputación Provincial de Huelva y Excmo. Ayuntamiento de Palos de la Frontera, 1993.
- Llobera, M. "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE". *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Vol. 7/8, 1990.
- Long, M. "Input, interaction and second language acquisition". *Annals of New York Academy of Sciences*, 379, pp. 259-278, 1981.
- Long, M. "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers". *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), pp. 177-193, 1983 a.
- Long, M. "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics*, 4(2), pp. 126-141, 1983b.
- Long, M. Input and second language acquisition theory. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- Long, M. "Task, group, and task-group interaction". *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8(2), pp. 1-26, 1988.
- Long, M. "The least a second language acquisition theory needs to explain". *TESOL Quarterly*, 24(4), pp. 649-666, 1990.

- Long, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramersch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- Long, M. The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Language Acquisition: Vol. 2. Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1996.
- Long, M., Adams, L., McLean, M. y Castaños, F. Doing things with words: Verbal interactions in lockstep and small group classroom situations. En J. Fanselow y R. Crymes (Eds.), *On TESOL '76*. Washington DC: TESOL, 1976.
- Long, M. y Porter, P. "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 19(2), pp. 207-228, 1985.
- Long, M. y Robinson, P. Focus on form: Theory, research and practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Second Language Classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press, 1998.
- Long, M. y Sato, C. Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teacher's questions. En H. Seliger y M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- Lopes, P., Salovey, P. y Straus, R. "Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships". *Personality and Individual Differences*, 35(3), pp. 641-658, 2003.
- López, R. "En torno a las inteligencias múltiples". *Enfoques Educativos*, 1(2), pp. 53-62, 1998.

- Loschky, L. "Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship?" *Studies in Second Language Acquisition*, 16(3), pp. 303-323, 1994.
- Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B. y Apollonia, S. "Within-class Grouping; A meta-analysis". *Review of Educational Research*, 66(4), pp. 423-458, 1996.
- Luft, J. *Group Processes: An Introduction to Group Dynamics*. Palo Alto: Mayfield, 1984.
- Lyman, N. y Foyle, H.C. "Cooperative Learning in the middle school", paper presented at the annual Kansas Symposium for Middle Level Education. ERIC Document ED 302866, 1989.
- Lyster, R. "Recasts, repetitions and ambiguity in L2 classroom discourse". *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), pp. 51-81, 1998.
- Lyster, R. y Ranta, L. "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communication classrooms". *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), pp. 37-66, 1997.
- Macaro, E. *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1997.
- Mackey, A. y Philip, J. "Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings?" *Modern Language Journal*, 82(3), pp. 338-356, 1998.
- Madrid, D. *La Investigación de los Factores Motivacionales en el Aula de Idiomas*. Grupo Editorial Universitario, Dpto. de Didáctica de la Lengua y literatura (Universidad de Granada), 1999.



- Magee, V. y Jacobs, G. "Comparing second language student participation under three teaching modes". *Journal of Chinese Language Teachers Association*, 36(1), pp. 61-80, 2001.
- Manning, M. L. y Allen, M. G. "Social development of early adolescence: Implications for middle school educators", *Childhood Education*, 63, 3, 1987.
- Manning, S. *The Campbell-Kelsey Transition Years Survey*. Scarborough Board of Education Report No. 92/93-05, 1992.
- Martí, E. "Trabajamos juntos cuando ...". *Cuadernos de Pedagogía*, 255, pp. 54-58, 1997.
- Martí, E. y Solé, I. "Conseguir un trabajo en grupo eficaz". *Cuadernos de Pedagogía*, 255, pp. 59-64, 1997.
- Martín del Buey, F. *Orientación: nuevas dimensiones de la intervención tutorial*. Oviedo: Cursos de Verano. Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria, 1994
- Maslow, A. *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper y Row, 1970.
- Mattews, G. *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Amsterdam: Elsevier, 1997.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. En *Intelligence*, 27(4), 267-298, 2001.
- Mayer, J. y Cobb, C. "Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?" *Educational Psychology Review*, 12(2), pp. 163-183, 2000.
- Mayer, J. y Salovey, P. What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Nueva York: Basic Books, 1997.

- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. Emotional intelligence. En R. Sternberg. *Handbook of Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press, 2000.
- McCafferty, S. "Adult second language learners' use of private speech: A review of studies". *Modern Language Journal*, 78(4), pp. 421-436, 1994 a.
- McCafferty, S. The use of private speech by adult ESL learners at different levels of proficiency. En J. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1994b.
- McCafferty, S. "Nonverbal expression and L2 private speech". *Applied Linguistics*, 19(1), pp. 73-96, 1998-
- McCafferty, S. "Gesture and creating zones of proximal development for second language learning". *Modern Language Journal*, 86(2), pp. 192-203, 2002.
- McCarthy, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- McCarthy, M. *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- McCullom, M. Group formation: Boundaries, leadership and culture. En J. Gillette y M. McCullom (Eds.), *Groups in Context: A New Perspective on Group Dynamics*. Reading, MA: Addison Wesley, 1990.
- McCroskey, J. C. "Measures of communication-bound anxiety". *Speech Monographs*, 37, pp. 269-277, 1970.
- McCroskey, J. C. "Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research". *Human Communication Research*, 4, pp. 78-96, 1977.
- McCroskey, J. C. The communication apprehension perspective. En J. A. Daly y J. C. McCroskey (Eds.). *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills, CA: SAGE, 1984.

- McCroskey, J. C. "Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale". *Communication Quarterly*, 40, pp. 16-25, 1992.
- McCroskey, J. C. y Baer, J. *Willingness to Communicate: The construct and its measurements*. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, CO, 1985.
- McCroskey, J. C. y McCroskey, L. L. Correlates of willingness to communicate. Paper presented at the annual convention of the Western Speech Communication Association, Tucson, AZ, 1986.
- McCroskey, J. C. y Richmond, V. P. Willingness to communicate and interpersonal communication. Paper presented at the Symposium on Personality and Interpersonal Communication, West Virginia University, Morgantown, WV, 1985.
- McCroskey, J. C. y Richmond, V. P. Willingness to communicate. En J. C. McCroskey y J. A. Daly (Eds.). *Personality and Interpersonal Communication*. Newbury Park, CA: SAGE, pp. 129-156, 1987.
- McCroskey, J. C. y Richmond, V. P. Willingness to communicate: A cognitive view. En M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, cognition and anxiety*, pp. 19-37. Newbury Park, CA. Sage, 1991.
- McDonell, W. Language and cognitive development through cooperative group work. En C. Kessler (Ed.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1992.
- McGroarty, M. "The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction". *NABE Journal*, 13(2), pp. 127-143, 1989.
- McIntyre, P. "Variables underlying willingness to communicate: A casual analysis". *Communication Research reports*, 11, pp. 135-142, 1994.

- McIntyre, P. "Willingness to communicate in the second language: proximal and distal influences". Paper presented at the 33th Annual Conference of the Canadian Association of Applied Linguistics. Canadá, 2003.
- McIntyre, P. y Charos, C. Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26, 1996.
- McIntyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z., y Noels, K. "Conceptualising Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation". *The Modern Language Journal*, 82, pp. 545-562, 1998.
- McLaughlin, M. y Talbert, J. *Contexts that Matter for Teaching and Learning*. Stanford University, CA: Centre for Research on the Context of Secondary School Teachers, 1993.
- McClellan, D. y Katz, L. El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo. 1996. En red: [www.ericcece.org/pubs/digests/1996/](http://www.ericcece.org/pubs/digests/1996/)
- Measor, L. y Woods, P. *Changing Schools*. Milton Keynes: Open University Press, 1984.
- MEC. *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Centro de Desarrollo Curricular, 1989.
- Mehrabian, A. "Communication without words". *Psychology Today*, 24, pp. 52-55, 1968.
- Mendes, E. J. *The relationship between emotional intelligence and occupational burnout in secondary school teachers*. Ann Arbor, MI: ProQuest Information and Learning Company, 2002.
- Mendes, E. J. "What Empathy can do". *Educational Leadership*, 61(1), pp.56-59, 2003.

- Meyenn, R. J. y Tickle, L. "The transition model of middle schools: two case studies" in Hargreaves, A. and Tickle, L. (Eds) *Middle Schools: Origins, Ideology and Practice*. Londres: Harper and Row, 1980.
- Mínguez Vela, A. *La Otra Comunicación: Comunicación no Verbal*. Madrid: Esic, 1999.
- Mischel, W. y Peake, P. "Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competence from preschool delay of gratification". *Developmental Psychology*, 26, pp. 978-986, 1990.
- Mitchell, R. y Miles, F. *Second Language Learning Theories*. Londres: Arnold, 1998.
- Moll, L. Introducción. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la Educación: Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993.
- Monereo, C. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Barcelona: Graó Editorial, 1994.
- Montané, J. y Martínez, M. *La orientación escolar en la educación secundaria*. Barcelona: PPU, 1994.
- Moore, S. El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social. Eric Digest. Clearing on elementary and early childhood education. Abril 1997. Edo. pp. 97-15, 1997.
- Mortimore, J., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. *School Matters*. Berkeley, CA: University of California Press, 1988.
- Moskowitz, G. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley, MS: Newbury House, 1978.
- Mullen, B. y Copper, C. "The relationship between group cohesiveness and performance: An integration". *Psychological Bulletin*, 115(2), pp. 210-227, 1994.

- Murphy, J. y Hallinger, P. "Equity as access to learning: curricular and instructional treatment differences", *Journal of Curriculum Studies*, 21, 1989.
- Nabuzoka, D. y Smith, K. "Identification of expressions of emotions by children with and without learning disabilities". *Research & Practice*, 10, pp. 91-101, 1995.
- Nakahama, Y., Tyler, A. y Van Lier, L. "Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis". *TESOL Quarterly*, 35(3), pp. 377-405, 2001.
- Nassaji, H. "Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: Some pedagogical possibilities". *Modern Language Journal*, 84(2), pp. 241-250, 2000.
- Naughton, D. The co-op way. En T. Harris, M. Roldán, I. Sanz y M. Torreblanca (Eds.), *ELT 2000: Thinking Back, Looking Forward*. Granada: GRETA, 2001.
- Nazario, S. "School teachers say it's wrongheaded to try to teach students what's right". *Wall Street Journal*, pp. B8, 1990.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Newman, F. y Holzman, L. *Lev Vygotsky. Revolutionary Scientist*. Londres: Routledge, 1993.
- Newsome, S., Day, A. y Catano, V. "Assessing the predictive validity of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 29(6), pp. 1005-1016, 2000.
- Nobuyoshi, J. y Ellis, R. "Focused communication tasks". *ELT Journal*, 47(3), pp. 203-10, 1993.
- Noddings, N. *The Challenge to Care in Schools*. Nueva York: Teachers' College Press, 1992.

- Nowicki, S. y Duke, M. *Helping the Child Who doesn't Fit In*. Atlanta, GA: Peachtree, 1992.
- Nunan, D. "Communicative language teaching: making it work". *ELT Journal*, 41(2), pp. 136-45, 1987.
- Nunan, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press: 1989.
- Nunan, D. "Methods in second language classroom-oriented research". *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), pp. 249-69, 1991.
- Nunan, D. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press: 1992.
- Nunn, R. "Designing rating scales for small group interaction". *ELT Journal* 54(2), pp. 169-178, 2000.
- Nyikos, M., & Oxford, R. "Instructional implications of gender differences in second/foreign language (L2) learning styles and strategies". *Applied Language Learning*, 4(1), pp. 65-94, 1993.
- Nyikos, M., & Hashimoto, R. "Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD". *Modern Language Journal*, 81(4), pp. 506-517, 1997.
- Ohta, A. "Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development". *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), pp. 93-121, 1995.
- Ohta, A. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

- Olsen, R. y Kagan, S. About cooperative learning. En C. Kessler (Ed.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's resource book*. Englcwood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1992.
- O'Malley, J. The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language. En A. Wenden & J. Ruben (Eds.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987.
- O'Malley, J. y Chamot, A. How to teach learning strategies. En A. Chamot, J. O'Malley y L. Küpper (Eds.), *The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) Training Manual*. Arlington, VA: Second Language Learning, 1988.
- O'Malley, J. y Chamot, A. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner Manzanares, G., Küpper, L., & Russo, R. "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning*, 35(1), pp. 21-46, 1985.
- O'Malley, J., Chamot, U., Stewner Manzanares, G., Russo, R., & Küpper, L. "Lcarning strategy applications with students of English as a second language". *TESOL Quarterly*, 19(3), pp. 557-584, 1985.
- O'Neil, J. "On emotional intelligence: A conversation with Daniel Goleman". *Educational Leadership*, 54, pp. 6-11, 1996.
- Oakes, J. *Keeping track: How Schools Structure Inequality*. Yale university Press, 1985.
- Oakes, J. "Can tracking research inform practice?", *Educational Researcher*, May, 1992.



- Oakes, J., Gamoran, A. y Page, R. "Curriculum differentiation: opportunities, consequences and meanings" in Jackson, P. (Ed.) *Handbook of Research in Curriculum*. Nueva York: Macmillan Publishing and Co, 1992.
- Oakland, T. y Parmelee, R. Mental measurement of minority-group children. En B. Wolman (Ed.), *Handbook of intelligence: Theories, measurement, and applications*. Nueva York: Wiley, 1985.
- Omaggio-Hadley, A. *Teaching Language in Context*. Heinle and Heinle Publishers, 1993.
- Orubia, J. "Escenarios cooperativos". *Cuadernos de Pedagogía*, 255, pp. 65-70, 1992.
- Orubia, J. Enseñar: Crear zonas de desarrollo próxima e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Maurin, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1999.
- Ovejero Benal, A. *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990.
- Oxford, R. "Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for teacher training". *System*, 17(2), pp. 235-247, 1989.
- Oxford, R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House, 1990.
- Oxford, R. *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. (Technical report 13). Honolulu: University of Hawaii. Second Language Teaching and Curriculum Centre, 1996.
- Oxford, R. "Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom". *Modern Language Journal*, 81(4), pp. 443-456, 1997.
- Oxford, R. & Ehrman, M. "Second language research on individual differences".

- Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 188-205, 1993.
- Oxford, R. & Nyikos, M. "Variables affecting choice of language learning strategies by university students". *Modern Language Journal*, 73(3), pp. 291-300, 1989.
- Oxford, R. & Nyikos, M. "Interaction, collaboration, and cooperation: Learning languages and preparing language teachers". *Modern Language Journal*, 81(4), pp. 440-442, 1997.
- Palincsar, A. & Brown, A. "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities". *Cognition and Instruction*, 1(2), pp. 117-175, 1984.
- Palincsar, A. & Brown, A. "Interactive teaching to promote independent learning from text". *The Reading Teacher*, 39(8), pp. 771-777, 1986.
- Palomares, U. y Ball, G. *Grounds For Growth*. Spring Valley, CA: Palomares and Associates, 1980.
- Papalia, D. y Wendkos, S. *Psicología*. Madrid: McGraw-Hill, 1987.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. y Majeski, S. "Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university". *Personality and Individual Differences*, 36(1), pp. 163-172, 2004.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Payne, W. "A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire". *Dissertation Abstracts International*, 47(01), 2030A (University Microfilms No. AAC 8605928), 1986.
- Pérez Juste, R. "Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación educativa". *Bordón : Revista de Orientación Pedagógica*, 51 (4), pp. 449-477, 1999.

- Perret-Clermont, A. *Social Interaction and Cognitive Development in Children*. Nueva York: Academic Press, 1980.
- Phillips, G. M. Reticence: Pathology of the normal speaker. *Speech Monographs*, 35, pp. 39-49. 1968.
- Phillips, G. M. reticence: A perspective on social withdrawal. En J. A: Daly y J. C. McCroskey,(Eds.). *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills, CA: SAGE, 1984.
- Piaget, J. *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel, 1976.
- Pica, T. "Second language acquisition: social interaction in the classroom". *Applied Linguistics* 8(1), pp. 3-25, 1987.
- Pica, T. "Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes?" *Language learning*, 44(3), pp. 493-527, 1994a.
- Pica, T. "Questions from the language classroom: Research perspectives". *TESOL Quarterly*, 28(1), pp. 49-79, 1994b.
- Pica, T. "Subject-matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners?" *Modern Language Journal*, 86(1), pp. 1-19, 2002.
- Pica, T., & Doughty, C. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985a.
- Pica, T., & Doughty, C. The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), pp. 233-248, 1985b.
- Pica, T., & Doughty, C. Variations in classroom interaction as a function of

- participation pattern and task. En J. Fine (Ed.), *Second Language Discourse: A Textbook of classroom research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1988.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., Berducci, D. & Newman, J. "Language learning through interaction: What role does gender play?" *Studies in Second Language Acquisition*, 13(3), pp. 343-376, 1991.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. & Morgenthaler, L. "Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner". *Studies in Second Language Acquisition*, 11(1), pp. 63-90, 1989.
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. Choosing and using communicative tasks for second language instruction. En G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1993.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D. & Linnel, J. Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners?" *TESOL Quarterly*, 30(1), pp. 59-85, 1996.
- Pica, T. & Long, M. The classroom linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. En R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986.
- Pica, T., Young, R. & Doughty, C. "The impact of interaction on comprehension". *TESOL Quarterly*, 21(4), pp. 737-758, 1987.
- Piñeiros, L.J, y Rodríguez, A. Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Human Development Department. LCSHD Paper Series No. 36, 1998.

- Pizarro, R. Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. 1985.
- Pizarro, R.; Crespo, N. Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. 2000. En red: [www. Disponible en: www.uniacc.cl/talon/](http://www.uniacc.cl/talon/)
- Platt, E. & Brooks, F. The acquisition-rich environment revisited. *Modern Language Journal*, 78(4), pp. 497-511, 1994.
- Plough, I. & Gass, S. Interlocutor and task familiarity: Effects on interactional structure. En G. Crookes y S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, 1993.
- Poole, O. & Patthey-Chavcz, G. "Locating assisted performance: A Study of instructional activity settings and their effects on the discourse of teaching". *Issues in Applied Linguistics*, 5(1), pp. 3-35, 1994.
- Porter, P. How learners talk to each other: input and interaction in task-centred discussions. En R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986.
- Prabhu, N. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- Prabhu, N. "The dynamics of the language lesson". *TESOL Quarterly*, 26(2), pp. 225-241, 1992.
- Pujolás Maset, P. *Atención a la Diversidad y Aprendizaje Cooperativo en la Educación Obligatoria*. Málaga: Ediciones Alijibe, 2001.
- Power, C. y Cotterell, J. *Changes in Students in the Transition Between Primary and Secondary School*. Education Research and Development Committee Report 27: Australian Government Publishing Service, 1981.

- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C. y Norcross, J. C. "In search of how people change: Applications to addictive behavior". *American Psychologist*, 42, pp. 1102-1114, 1992.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. *Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor*. Manuscrito remitido para publicación, 2003.
- Ratnesar, R. "Teaching feelings 101". *Time*, XXX, 62, 1997.
- Reid, J. *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1995.
- Reid, J. (ed.) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Prentice Hall, 1998.
- Richards, J. y Rodgers, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Richardson, R. "Teaching social and emotional competence". *Children & Schools*, 22(4), pp. 246-252, 2000.
- Richmond, V. P. y McCroskey, J. C. Willingness to communicative and dysfunctional communication processes. En C. V. Roberts y K. W. Watson (Eds.). *Intrapersonal communication processes: Original essays*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick Publishers, 1989.
- Rinvoluceri, M. *Awareness activity for teaching structures*. In The British Council (Ed.) *ELT Documents 113: Humanistic Approaches. An Empirical View*. Londres: The British Council, 1982.
- Rivers, W. *Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Rivers, W. *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

- Rivers, W. & Temperley, R. *A practical guide to the teaching of English*. Nueva York: Oxford University Press, 1978.
- Rivers, W. Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *Modern Language Journal*, 85(2), pp. 279-290, 2001.
- Robles, A. La inteligencia emocional en el aula de inglés. En M. C. Fonseca Mora, (Ed.). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de aprender inglés*. Sevilla: Mergablum, 2002.
- Rodríguez Tuñas, R. y Morales Urgel, G. *El trabajo en grupo*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Rogers, C. Bringing together ideas and feelings in learning. En D. Read y S. Simon (Eds.). *Humanistic education sourcebook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1975.
- Roltheiser-Bennet, C. "Cooperative learning". *Early Childhood Education*, 22(2), pp. 22-27, 1989.
- Rosenholtz, S. *Teachers' Workplace*. Nueva York: Longman, 1989.
- Rubin, M. *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral no publicada. Inmaculata College, Inmaculata, PA, Estados Unidos, 1999.
- Rulon, K. & McCreary, J. Negotiation of content: Teacher-fronted and small-group work interaction. En R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury, 1986.
- Ryan, J. "Organizing the facts: Aboriginal education and cultural differences in discourse and knowledge", *Language and Education*, 8(4), pp. 251-71, 1994.

- Ryan, R., Connell, J. y Deci, E. A motivational analysis of self-determination, self-analysis and self-regulation in education. En C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, VoL 2: The classroom milieu*. Nueva York: Academic Press, 1985.
- Saarni, C. Emotional competence. A developmental perspective. En R. Bar-On y J. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, C. "A simplest systematics for the organizations of turn-taking for conversation". *Language*, 50(4), pp. 696-735, 1974.
- Sallinen-Kuparinen, A., McCroskey, J. y Richmond, V. "Willingness to communicate, communication apprehension, introversion, and self-reported communication competence: Finnish and American Comparisons". *Psychological Reports*, 68, pp. 41-42, 1991.
- Salovey, P. y Mayer, J. "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition & Personality*, 9, pp. 185-211, 1990.
- Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Nueva York: Basic Books, 1997.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. "Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale". *Psychology and Health*, 17, pp. 611-627, 2002.
- Sato, C. Conversation and interlanguage development: Rethinking the connection. En R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, Newbury House: 1986.



- Savignon, S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Illinois: Addison-Wesley Publishing Company, Inc, 1983.
- Scales, P. y Leffert, N. *Developmental Assets: A Synthesis of the Scientific Research on Adolescent Development*. Mineápolis, NM: Search Institute, 1999.
- Schinke-Llano, L. Foreigner talk in joint cognitive activities. En R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986.
- Schinke-Llano, L. "On the value of a Vygotskian framework for SLA theory and research". *Language Learning*, 43(1), pp. 121-129, 1993.
- Schinke-Llano, L. Reenvisioning the second language classroom: A Vygotskian Approach. En F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Milehan & R. Rutkowski Weber (Eds.), *Second Language Acquisition: Theory and Pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
- Schinke-Llano, L. & Vicars, R. "The affective filter and negotiated interaction: Do our language activities provide for both?" *Modern Language Journal*, 77(3), pp. 325-329, 1993.
- Schlechty, P. *Schools for the Twenty-First Century: Leadership Imperatives for Educational Reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990.
- Schmidt R. Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence. En N. Wolfson y E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1983.
- Schmidt, R. "The role of consciousness in second language leaning". *Applied Linguistics*, 11(2), pp. 129-158, 1990.
- Schmidt, R. "Awareness and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 206-226, 1992.

- Schmuck, R. y Schmuck, P. *Group Processes in the Classroom*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers, 1992.
- Schumann, John H. *The Neurobiology of Affect in Language*. Boston: Blackwell, 1997.
- Schunk, D. *Learning Theories*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill, 1996.
- Schutte, N., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. *et al.* "Emotional intelligence and interpersonal relations". *Journal of Social Psychology*, 141(4), pp. 523-536.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. *et al.* "Development and validation of a measure of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 25(2), pp. 167-177, 2004.
- Schwartz, L. *Educational Psychology: Focus on the Learner*. Boston: Holbrook Press, 1972.
- Searle, J. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- Seliger, H. "Does practice make perfect: A study of interaction patterns and L2 competence". *Language Learning*, 27(2), pp. 263-278, 1977.
- Seliger, H. y Shohamy, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Selinker, L. "Interlanguage". *International Journal of Applied Linguistics*, 10(3), pp. 209-231, 1972.
- Selinker, L. y Douglas, D. "Wrestling with 'context' in interlanguage theory". *Applied Linguistics*, 6(2), pp. 190-204, 1985.
- Seltzer, V. *Adolescent Social Development: Dynamic Functional Interaction*. Lexington, MA: Lexington Books, 1982.
- Senior, R. "Transforming language classes into bonded groups". *ELT Journal*, 51(1), pp. 3-11, 1997.

- Sergiovanni, T. *Building Community in Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.
- Serrano, J. y Calvo, M. *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja de Murcia, 1994.
- Sfard, A. "On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one". *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4-13, 1998.
- Shamin, F. Learner resistance to innovation in classroom methodology. En H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Shapiro, L. *How to raise a child with a higher EQ*. Nueva York: Harper Collins, 1997.
- Sharan, S. "John Dewey's philosophy of education and cooperative learning". *IASCE Newsletter*, 8(1&2), pp. 3-4, 1987.
- Sharan, S. (Ed.) *Cooperative learning: Theory and Research*. Nueva York: Praeger, 1990.
- Sharan, S., Bejarano, Y., Kuissell, P. y Peleg, R. Achievement in English language and literature. En S. Sharan, P. Kuissell y R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1984.
- Sharan, S. y Hertz-Lazarowitz, R. A group investigation method of cooperative learning in the classroom. En S. Sharan, P. Hare, C. Webb y R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Cooperation in education*. Provo, Utah: Utah State University Press, 1980.
- Sharan, S. y Shachar, H. *Language and learning in the cooperative classroom*. Nueva York: Springer Verlag, 1988.
- Sharan, S. y Sharan, Y. *Small group teaching*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1975.

- Sharan, S. y Shaulov, A. Cooperative learning, motivation to learn and academic achievement. En J. Pederson y A. Digby (Eds.), *Secondary school and cooperative learning*. Nueva York: Garland, 1990.
- Sharwood Smith, M. *Second language learning: Theoretical foundations*. Harlow: Longman, 1994.
- Shaw, M. *Group dynamics: The psychology of small group behavior*. Nueva York: McGraw-Hill, 1981.
- Shore, J. *Multiple Intelligences and Self-efficacy in University English as a Second Language Classrooms*. Tesis doctoral sin publicar. George Washington University, 2001.
- Shultz, H. "The middle years study – Future of division three", *Saskatchewan Educational Administrator*, 13(4), pp. 32-50, 1981.
- Shutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. y Dornheim, L. "Development and validation of a measure of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 25, pp. 166-177, 1998.
- Silver, H., Strong, R. y Perini, M. Integrating learning styles and multiple intelligence. En *Educational Leadership*, 55(1), 22-27, 1997.
- Sinclair, J. y Coulthard, R. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- Siurot Rodríguez, M. Discurso pronunciado en 1923 durante la fiesta de los Maestros de San Casiano de Sevilla. En Llerena Baizán, L. *Las Escuelas de Siurot: un Modelo de Renovación Pedagógica*. Huelva: Excma. Diputación Provincial de Huelva y Excmo. Ayuntamiento de Palos de la Frontera, 1993.
- Siurot Rodríguez, M. *Florales y Teresianos*. Huelva: Muñoz, 1919.

- Sizer, T. *Horace's School: Redesigning the American High School*. Boston, MA: Houghlin Mifflin Co, 1992.
- Skehan, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Skinner, B. *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton, 1957.
- Skinner, B. *The techonology of teaching*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1968.
- Skinner, B. *Ciencia y Conducta Humana*. Barcelona: Fontanella, 1972.
- Skinner, B. *Sobre el Conductismo*. Barcelona: Fontanella, 1975.
- Skinner, D. "Access to meaning: The anatomy of the language/learning connection". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(5), pp. 369-388, 1985.
- Slavin, R. *Cooperative Learning*. Nueva York: Longman, 1983a.
- Slavin, R. "When does cooperative learning increase student achievement". *Psychological Bulletin*, 94(3), pp. 429-445, 1983b.
- Slavin, R. "Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated schools". *Journal of Social Issues*, 41(3), pp. 43-62, 1985.
- Slavin, R. *Using student team learning*. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools, John Hopkins University, 1986a.
- Slavin, R. Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom. En R. S. Feldman (Ed.) *The social psychology of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986b.
- Slavin, R. "Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis". *Review of Educational Research*, 57, 1987.
- Slavin, R. *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.

- Slavin, R. "Synthesis of research on cooperative learning". *Educational Leadership*, 48(5), pp. 71-82, 1991a.
- Slavin, R. "Are cooperative learning and 'untracking' harmful to the gifted?". *Educational Leadership*, 48(5), pp. 63-70, 1991b.
- Slavin, R. When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*. Nueva York: Cambridge University Press, 1995.
- Slavin, R. "Research for the future: Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know". *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), pp. 43-69, 1996.
- Slavin, R., Leavey, M. y Madden, N. *Team Accelerated Instruction: Mathematics*. Watertown, MA: Charlesbridge, 1986.
- Smagorinsky, P. "The social construction of data: Methodological problems of investigating learning in the zone of proximal development". *Journal of Educational Research*, 65(3), pp. 191-212, 1995.
- Smedley, S. y Willower, D. "Principal's pupil control behaviour and school robustness". *Education Administration Quarterly*, 17, pp. 40-56, 1981.
- Snyder, C., Harvis, C., Anderson, J., Holieran, S., Irving, L., Sigmon, S., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. y Harney, P. "The will and the ways: Development and validation of an Individual-Differences Measure of Hope". *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, pp. 570-585, 1991.
- Solé, I. "Reforma y trabajo en grupo". *Cuadernos de Pedagogía*, 255, pp. 50-53, 1997.
- Spada, N. "Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research". *Language Teaching*, 30(2), pp. 73-87, 1997.

- Spada, N. y Lightbown, P. "Intensive ESL programmes in Quebec primary schools". *TESL Canada*, 7(1), pp. 11-32, 1989.
- Spielberger, C. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983.
- Stage, F., Muller, P., Kinzie, J. y Simmons, A. *Creating Learning Centered Classrooms. What does learning theory have to say?* Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education (ERIC ED422778), 1998.
- Stanford, P. "Multiple intelligence for every classroom". *Intervention in School & Clinic*, 39(2), pp. 80-86, 2003.
- Steer, D. R. (Ed.) *The Emerging Adolescent: Characteristics and Educational Implications*. Fairborn, OH: National Middle School Association, ERIC Document ED 198626, 1980.
- Steiner, C. y Perry, P. *Achieving Emotional Literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Nueva York: Avon, 1997.
- Stern, H. "What can we learn from the good language learner?". *Canadian Modern Language Review*, 31(3), pp. 304-318, 1975.
- Stern, H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- Stern, H. Analysis and experience as variables in second language pedagogy. En B. Harley, J. Cummins, M. Swain, & P. Allen (Eds.), *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Stern, H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Sternberg, R. *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press, 1985.

- Sternberg, R. "Commentary: Reforming school reform: Comments on Multiple intelligences: The theory in practice". *Teachers College Record*, 95, pp. 561-569, 1994.
- Sternberg, R. *Handbook of Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press, 2000.
- Sternberg, R. y Wagner, R. "The g ocentric view of intelligence and job performance is wrong". *Current Directions in Psychological Science*, 2, pp. 1-5, 1993.
- Stevens, R. y Slavin, R. "The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes and social relations". *American Educational Research Journal*, 32(2), pp. 321-351, 1995.
- Stevens, R., Slavin, R., Farnish, A. y Madden, N. "Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments". *Reading Research Quarterly*, 22(4), pp. 433-454, 1987.
- Stevick, E. *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House, 1980.
- Stevick, E. *Success with foreign languages*. Nueva York: Prentice Hall, 1989.
- Stevick, E. W. *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Stevick, E. W. *Memory, Meaning and Method: A View of Language Teaching* (2nd ed.). Boston, MA: Heinle and Heinle, 1996.
- Stiles, W. B., Startup, M., Hardy, G. E., Barkham, M., Rees, A., Shapiro, D. A. y Reynolds, S. "Therapist intentions in cognitive-behavioral and psychodynamic-interpersonal psychotherapy". *Journal of Counseling Psychology*, 43, pp. 402-414, 1996.
- Stillman, A. y Maychell, K. *School to School*. Nueva Jersey: NFER-Nelson, 1984.



- Stoll, C. *Silicon Snakeoil: Second Thoughts on the Information Highway*. Nueva York: Doubleday, 1995.
- Strong, R., Silver, H. y Robinson, A. “What do students want (and what really motivates them?)”, *Educational Leadership*, 53, p.1, 1995.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- Swain, M. Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Swain, M. Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Swain, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Swain, M. y Lapkin, S. “Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together”. *Modern Language Journal*, 82(3), pp. 320-338, 1998.
- Tanner, L. *La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje*. Méjico: Interamericana, 1978.
- Taylor, G., Bagby, R. y Parker, J. *Dissorders of affect regulation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Teele, S. *Intro, through and beyond the 1990's –Combining the multiple intelligences with assessment*. Sin publicar, 1994.

- Tharp, R. y Gallimore, R. *Rousing minds in life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Thornburg, H. D. "The total early adolescent in contemporary society", *High School Journal*, 65, 8, pp. 272-8, 1982.
- Thornbury, S. "Teachers research teacher talk". *ELT Journal*, 50(4), pp. 279-89, 1996.
- Thorne, S. Second language acquisition and the truth(s) about relativism. En J. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Tiberius, R. *Small group teaching: A trouble-shooting guide*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1990.
- Tierno, B. y Escaja, A. *Saber educar*. Madrid: Ediciones de Bolsillo, S.A, 1998.
- Topping, K., Bremmer, W. y Holmes, E. Social competence: The social construction of the concept. En En R. Bar-On y J. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
- Trimble, K. y Sinclair, R. "On the wrong track: Ability grouping and the threat to equity", *Equity and Excellence*, 23, 1987.
- Trinidad, D. y Johnson, C. "The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use". *Personality and Individual Differences*, 32(1), pp. 95-105, 2004.
- Tsui, A. *English conversation*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Tsui, A. Reticence and anxiety in second language learning. En K. Bailey y D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

- Tuckman, B. y Jensen, M. "Stages of small group development revisited". *Group and Organization Studies*, 2(4), pp. 419-426, 1977.
- Tudge, J. "Processes and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis". *Child Development*, 63(6), pp. 1364-79, 1992.
- Tudge, J. Vygotsky, la zona de desarrollo proximo y la colaboracion entre pares: connotaciones para la práctica del aula. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistorica en la educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993.
- Turner, J. Social identification and psychological group formation. En H. Tajfel (Ed.), *The social dimension: European studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Tye, K. *The Junior High: Schools in Search of a Mission*. Lanham: University Press of America, 1985.
- Ur, P. *Discussions that work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Ushacova, T. Inner speech and second language acquisition: An experimental-theoretical approach. En J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to Second language learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- Ushioda, E. *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublín: Authentik, 1996.
- Vale, D. *Earlybird*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Van Dijk, T. *Discourse as social interaction. Vol. 2*. Londres: SAGE, 1997.
- Van Lier, L. *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman, 1988.
- Van Lier, L. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Londres: Longman, 1996.

- Van Lier, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Van Lier, L. y Matsuo, N. "Varieties of conversational experience: Looking for learning opportunities". *Applied language Learning*, 11(2), pp. 265-287, 2000.
- Van Patten, B. Communicative value and information processing in second language acquisition. En P. Larson, E. Judd, y D. Messerschmitt (Eds.). *On TESOL '84: A brave new world for TESOL*. Washington, DC: TESOL, 1985.
- Van Patten, B. Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in second language acquisition*, 12(3), pp. 287-301, 1990.
- Van Patten, B. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1996.
- Van Patten, B. y Cadierno, T. "Explicit instruction and input processing". *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), pp. 225-243, 1993.
- Varonis, E. y Gass, S. "Miscommunication in native/non-native conversation". *Language in society*, 14(3), pp. 327-343, 1985a.
- Varonis, E. y Gass, S. "Non-native/non-native conversations: A model for the negotiation of meaning". *Applied Linguistics*, 6(1), pp. 71-90, 1985b.
- Veentnan, S., Van Benthum, N., Bootsma, D., Van Dieren, J. y Van der Kemp, N. "Cooperative learning and teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 18(1), pp. 87-103, 2002.
- Vygotsky, L. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.
- Vygotsky, L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

- Vygotsky, L. The genesis of higher mental functions En J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1981.
- Vygotsky, L. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
- Vygotsky, L. *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Thinking and speaking*. Nueva York: Plenum Press, 1987.
- Wajnryb, R. *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Walters, J. y Gardner, H. The theory of multiple intelligences: Some issues and answers. En R. Sternberg y R. Wagner (Eds.), *Practical Intelligence: Nature and Origins of Competence in the Everyday world*. Nueva York: Cambridge University Press, 1986.
- Wehlage, G. y Rutter, R. “Dropping out: how much do schools contribute to the problem?”, *Teachers College Record*, 87(3), 1986.
- Weisinger, H. *Emotional intelligence at work*. Nueva York: Jossey- Bass, 1997.
- Weissberg, R. y Greenberg, M. School and community competence-enhancement and prevention programs. En I. Sigel y K. Renninger (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Child Psychology in Practice*. Nueva York: John Wiley & Sons, 1998.
- Weissberg, R., Caplan, M. y Sivo, P. A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. En L. Bond y B. Compas (Eds.), *Primary Prevention and Promotion in the Schools*. Newbury Park, CA: Sage, 1989.
- Wells, G. “Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom”. *Linguistics and Educations*, 5(1), pp. 1-37, 1993.

- Wenden, A. "Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners". *Language Learning*, 37(4), pp. 573-97, 1987.
- Wenden, A. *Learner strategies for learner autonomy*. Londres: Prentice Hall, 1991.
- Wenden, A. Designing learner training: The curricular questions. En G. Jacobs (Ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and Responses*. Singapur: SEAMEO Regional Language Centre, 1997.
- Wenden, A. "Metacognitive Knowledge and Language Learning". *Applied Linguistics*, 19(4), pp. 515-537, 1998.
- Wertsch, J. The regulation of human action and the given-new organization of private speech. En G. Ziven (Ed.), *The development of self-regulation through private speech*. Nueva York: John Wiley & Sons, 1979.
- Wertsch, J. *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, Inc, 1981.
- Wertsch, J. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- Wertsch, J. *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- Wertsch, J. La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología en la educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993.
- Wertsch, J. *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Wertsch, J. y Hickmann, M. Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis. En M. Hickmann (Ed.) *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando: Academic Press, 1987.

- Wexler, P. *Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School*. Londres: Falmer, 1992.
- White, L. "Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence". *Applied Linguistics*, 8(2), pp. 95-110, 1987.
- White, L. "Adverb placement in second language acquisition: Issues and perspectives". *Second Language Research*, 7(2), pp. 122-161, 1991.
- White, M. *Self-Esteem: Its Meaning and Value in Schools*. Sets A and B. Dunstable: Folens, 1992.
- Widdowson, H. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- Widdowson, H. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- Widdowson, H. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Widdowson, H. *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Williams, J. "Learner-generated attention to form". *Language Learning*, 49(4), pp. 583-625, 1999.
- Williams, J. y Burden, R. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Willis, P. *Learning to Labour*. Londres: Saxon House, 1977.
- Wilson, L. "Why teachers are drawn to using Multiple Intelligen Theory in their classrooms". *New Horizons for Learning Electronic Journal*, 3(5), 1998.
- Wittgenstein, L. *Culture and Value*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1980.
- Wong, L. Instructional language as linguistic input: Second language learning in classrooms. En L. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom*. Nueva York: Academic Press, 1982.

- Wong, L. When does teacher talk work as input? En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(1), pp. 89-100, 1976.
- Woods, P. *Critical Events in Teaching and Learning*. Londres: Falmer Press, 1993.
- Woolfolk, A. y McCune, L. *Psicología de la Educación para Profesores*. Madrid: Narcea, 1983.
- Woolfolk, A. *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon, 1995.
- Wright, T. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: OUP, 1987.
- Yule, G. ITAs, interaction and communicative effectiveness. En C. Madden y C. Myers (Eds.), *Discourse and performance of international teaching assistants*. Alexandria, VA: TESOL, 1994.
- Yule, G. & McDonald, D. "Resolving referential conflicts in L2 interaction: the effect of proficiency and interactive role". *Language Learning*, 40(4), pp. 539-556, - 1990.
- Zakahi, W. R. y McCroskey, J. C. Willingness to communicate: A potential confounding variable in communication research. *Communication Reports*, 2, pp. 96-104, 1989.
- Ziegler, S. "The effectiveness of cooperative learning teams for increasing cross-ethnic friendships: Additional evidence". *Human Organisations*, 40(3), pp. 264-268, 1981.
- Zimbardo, P. G. *Shyness: What it is and what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1977.
- Zimmerman, B. "Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?" *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp. 307-313, 1986.



- Zimmerman, B. "Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective". *Educational Psychologist*, 30(4), pp. 217-221, 1995.
- Zimmerman, B., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. "Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting". *American Educational Research Journal*, 29(3), pp. 663-676, 1992.
- Zinchenko, V. Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press, 1985.
- Zirkel, S. Social Intelligence: The development and maintenance of purposive behavior. En R. Bar-On y J. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
- Zuengler, J. Performance variation in NS-NNS interactions: Ethnolinguistic difference or discourse domain? En S. Gass, C. Madden, D. Preston & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. Clevedon Avon, England: Multilingual Matters, 1989a.
- Zuengler, J. Assessing an interaction-based paradigm. En M. Eisenstein. *The dynamic interlanguage: Empirical studies in second language variation*. Nueva York: Plenum Press, 1989b.

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

Aquí se ejemplifican 10 afirmaciones relacionadas con la disposición del alumnado de idiomas a comunicarse en la clase de L2. Cada pregunta debe contestarse libremente con un Sí o No dependiendo de la opción que cada uno elija.

1. Prefiero hablar en inglés a la profesora directamente sin compañeros delante.
2. No me importa hablar en inglés a la profesora delante de la clase.
3. No me importa hablar en inglés ante un alumno nuevo que venga de intercambio.
4. No me importa presentar individualmente un tema en inglés al resto de mi clase.
5. No me importa presentar individualmente un trabajo en inglés delante de otros compañeros de otras clases.
6. Me gusta comunicarme en inglés con los compañeros realizando un trabajo en grupo.
7. Prefiero hablar en inglés con otro compañero realizando una actividad por parejas.
8. Me gusta expresar en inglés mis gustos, aficiones y preferencias.
9. Creo que poder expresarme en un segundo idioma en clase hace que la imagen que tengo de mí mismo/a mejore.
10. Me siento cómodo/a hablando inglés en clase delante de otros compañeros.

**APENDICE II. TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL ADAPTADO Y  
 TRADUCIDO DEL *EMOTIONAL INTELLIGENCE APPRAISAL* (Bradberry y  
 Greaves 2004).**

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

<b>contener mis deseos de intervenir cuando no es necesario</b>					
<b>14. Hago cosas de las que luego me arrepiento</b>					
<b>15. Si algo me molesta, la tomo con los que me rodean</b>					
<b>16. Estoy abierto/a a las correcciones</b>					
<b>17. Reconozco los sentimientos de los demás</b>					
<b>18. Sé con exactitud qué humor tiene mi clase</b>					
<b>19. Escucho lo que otra persona realmente “está diciendo”</b>					
<b>20. Soy tímido/a en reuniones sociales</b>					
<b>21. Me dirijo directamente a la gente en situaciones difíciles</b>					
<b>22. Me llevo bien con los demás</b>					
<b>23. Me comunico claramente y con efectividad</b>					
<b>24. Le demuestro a los demás que me importa lo que hacen</b>					

<b>25. Manejo los conflictos bien</b>					
<b>26. Utilizo lo que la otra persona siente para comunicarme mejor con ella</b>					
<b>27. Aprendo de los demás para llevarme mejor con ellos</b>					
<b>28. Explico cómo soy a los demás</b>					

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

A. Rodea con un círculo la respuesta seleccionada:

1. Durante la clase de inglés, me gustaría:

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

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

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

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

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

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

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

5. Si el inglés fuera una asignatura optativa:

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

6. Creo que estudiar inglés:
- a. no es interesante en absoluto.
  - b. es más interesante que otras asignaturas.
  - c. es muy interesante.
7. Si yo supiese mucho inglés y tuviese la oportunidad de ver programas en inglés:
- a. los vería algunas veces.
  - b. los vería todo lo que pudiera.
  - c. nunca los vería.
8. Si tuviese la oportunidad de ver una película en inglés:
- a. la vería si no tuviese nada más que hacer.
  - b. la vería
  - c. no la vería.
9. Si entre mis vecinos hubiesen familias que hablaran inglés:
- a. nunca hablaría inglés con ellos.
  - b. hablaría con ellos inglés algunas veces.
  - c. hablaría con ellos inglés todo lo que pudiera.
10. Si supiese más inglés y tuviera la oportunidad, leería periódicos y revistas en inglés:
- a. tanto como pudiera.
  - b. nunca.
  - c. rara vez.

## APÉNDICE IV. TIPOS DE ACTIVIDADES QUE POTENCIAN LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

### 1. DESCRIPTIVE WORDS I

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 30 minutos.

**PREPARACIÓN:** El profesor entrega al grupo una fotocopia en la que se exponen tres actividades.

**EN CLASE:** En la primera actividad, cada alumno selecciona de una serie de cualidades aquellas que mejor lo describan. La segunda actividad, consiste en añadir a esa lista cinco características que le gustaría tener al alumno en un futuro. En la tercera, tendrá que describir cinco cosas que podrían ayudarle a desarrollar esas características futuras.

**OBJETIVOS:** Fomentar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal a través del propio conocimiento presente, de imaginar el futuro inmediato y de pensar en plan de acción que habilite dichas capacidades futuras, pensar y expresarse en inglés.

### 2. GENERAL PERFORMANCE

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 30 minutos.

**PREPARACIÓN:** Cada alumno recibe una fotocopia de un círculo dividido en diferentes partes. En cada parte aparece el nombre de una habilidad o asignatura.



**EN CLASE:** Usando colores, tal y como se detalla a continuación, cada alumno coloreará aquellas áreas en las que mejor haya trabajado y progresado y el resto en las que tiene que seguir trabajando:

Green: I've made excellent growth in this area and I feel good about it.

Blue: I've made fairly good progress but I feel I could do better.

Yellow: I haven't made much change.

Red: This is an area I should work on next quarter.

**OBJETIVOS:** Fomentar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal reflexionando sobre aquellas áreas de conocimiento que debe mejorar, pensar en la lengua meta.

### 3. WHAT KIND OF PERSON ARE YOU?

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 30 minutos.

**PREPARACIÓN:** Dar una copia del cuestionario a cada alumno y pedirle que lo complete individualmente.

**EN CLASE:** Una vez completado el cuestionario, por parejas discutirán las razones de cada una de sus respuestas. Después, la puesta en común: ¿puede hacer el grupo alguna generalización?

**CUESTIONARIO:**

WHAT KIND OF PERSON ARE YOU?
------------------------------

Are you a cola-caio person or a coffee person?

Are you a morning person or an evening person?

Are you an earth person or a fire person?

Are you a mountain person or a beach person?

Are you a country person or a city person?

Are you an indoor person or an outdoor person?

Are you a dancing person or a talking person?

Are you a diary person or a knotted handkerchief person?

Are you a straight line person or a loops and curves person?

Are you a sight person or a sound person?

Are you a musical person or a painting person?

Are you a mathematical person or a sport person?

**OBJETIVOS:** Fomentar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal haciendo que los alumnos piensen en sus estilos de aprendizaje, gustos y preferencias relacionadas con el carácter, pero no de un modo racional sino emocional y partiendo de la división de las inteligencias múltiples.

#### **4. WHAT KIND OF LANGUAGE LEARNER ARE YOU?**

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 30 minutos.

**PREPARACIÓN:** Dar una copia del cuestionario a cada alumno y pedirle que lo complete individualmente enfatizando que no hay respuestas verdaderas o falsas

sino que todo depende de la visión de cada uno, de sus preferencias y de su personalidad.

**EN CLASE:** Una vez completado el cuestionario, por parejas discutirán las razones de cada una de sus respuestas. Después, la puesta en común considerando las diferencias de cada estilo de aprendizaje, las razones para éstas, su relación con el carácter y el temperamento de cada persona, y la necesidad de acomodar todas estas diferencias a un temario común durante el curso.

**CUESTIONARIO:**

**WHAT KIND OF LANGUAGE LEARNER ARE YOU?**

1. Tick the three activities you think are most similar to language learning, and say why.

Do you think learning a language is like:

\_\_\_\_\_ learning to ride a bike

\_\_\_\_\_ learning to play chess

\_\_\_\_\_ learning to play the piano

\_\_\_\_\_ learning to walk

\_\_\_\_\_ learning words in a play

\_\_\_\_\_ learning mathematical formulae

\_\_\_\_\_ learning to swim

\_\_\_\_\_ learning dates for a history exam

\_\_\_\_\_ learning to play cards

2. Try to number the sentences in order: 12= most useful way to me; 1=least useful way for me.

Which do you think are the best ways to learn English?

- \_\_\_\_\_ learning lists of vocabulary by heart
- \_\_\_\_\_ writing down the translation of every new word or phrase
- \_\_\_\_\_ learning grammar rules, with example sentences
- \_\_\_\_\_ reading as much as possible in class
- \_\_\_\_\_ speaking as much as possible in class
- \_\_\_\_\_ writing everything down in a notebook and learning it
- \_\_\_\_\_ forgetting about grammar and listening to people talking instead
- \_\_\_\_\_ doing lots of grammar exercises \_ written?  
\_ oral?
- \_\_\_\_\_ getting the teacher to correct you every time you say a sentence
- \_\_\_\_\_ trying to think in English and not translate into your own language
- \_\_\_\_\_ writing essays and getting them corrected by the teacher

3. What aspects of language do you feel you need most help or practice with?  
Number them in order: 7=need to practice most; 1=need to practise least

- |                 |                     |
|-----------------|---------------------|
| _____ grammar   | _____ vocabulary    |
| _____ reading   | _____ writing       |
| _____ listening | _____ pronunciation |
| _____ speaking  |                     |

4. How do you think the following people can help you best?

Your teacher

Your family

The other people in the group

People in streets, shops, etc.

Yourself

**OBJETIVOS:** Fomentar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal sensibilizando al grupo de que cada uno tiene diferentes necesidades y preferencias; tomar conciencia de las distintas estrategias de aprendizaje; no rechazar ningún estilo o actitud por inapropiadas para imponer un estilo uniforme a todo el grupo.

## 5. DESCRIPTIVE WORDS II

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 30 minutos.

**PREPARACIÓN:** El profesor entrega al grupo una fotocopia en la que se exponen una serie de afirmaciones.

**EN CLASE:** En cada afirmación, el alumno tendrá que describir una situación en la que se sienta como en las emociones descritas:

1. I feel FRUSTRATED when .....
2. I feel LONELY when .....
3. I feel EXCITED when .....
4. I feel HOPEFUL when .....
5. I feel NERVOUS when .....

6. I feel INCLUDED when .....
7. I feel ANGRY when .....
8. I feel INSPIRED when .....
9. I feel SCARED when .....
10. I feel SORRY when .....
11. I feel ENCOURAGED when .....
12. I feel DISCOURAGED when .....
13. I feel JOYFUL when .....
14. I feel THANKFUL when .....
15. I feel BELITTLED when .....

Now make up some sentences of your own, using other emotions.

**OBJETIVOS:** Fomentar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal a través del conocimiento de las propias emociones y del origen de éstas, pensar y expresarse en inglés.

## 6. MEDALS

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 30 minutos.

**PREPARACIÓN:** El profesor elabora antes de la clase medallas con cartulinas de colores. El número de medallas debe ser elevado, para que cada alumno pueda entregársela a su compañero y para él mismo.

- EN CLASE:** 1. El profesor elabora una medalla para sí mismo con alguna cualidad que desea resaltar como “Patient teacher” o “Good friend” y la lleva puesta a la clase.
2. El profesor explica a sus alumnos sus sentimientos cuando no se reconoce su valía, y que de este modo ha decidido ponerse una medalla él mismo. También les dice que ahora es el momento de que reconozcamos la valía de todos y que harán una ceremonia de entrega de medallas.
3. Pedir a los alumnos que se sitúen alrededor de la clase para que puedan trabajar en secreto y se les entrega medallas en blanco.
4. Pedirles que hagan medallas para el resto de sus compañeros, otorgándoselas por las cualidades positivas que éstos posean. Cuando hayan realizado todas, harán una para ellos mismos.
5. Cuando todos hayan terminado, empezará la ceremonia de entrega, con música solemne si es posible. Cada alumno recibirá sus medallas y al final explicará el porqué de su propia medalla.

**OBJETIVOS:** Fomentar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal creando una atmósfera donde sea posible que el grupo exprese lo positivo de cada uno y sobre todo que sea capaz de reconocer lo positivo en sí mismo y de hacerlo en inglés.

## **7. THE NEGATIVE FEELINGS DUSTBIN**

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 10 minutos.

**PREPARACIÓN:** Dar un folio en blanco a cada alumno. Tener a mano una papelerera.

**EN CLASE:** 1. Explicar al grupo que en esta actividad queremos eliminar los malos sentimientos (no esconderlos).

2. Pedirles que escriban en el folio todo aquello que les haga sentirse enfadados, deprimidos o cansados de aguantar una determinada situación. Todos deben empezar a escribir cuando el profesor diga “GO” y no deben dejar de hacerlo hasta que escuchen “STOP”, cinco minutos después.

3. Si después de los cinco minutos continúan escribiendo sin parar, se les puede dejar un poco más de tiempo.

4. Una vez que han terminado de escribir, se pasa la papelerera por la clase, y los alumnos deben arrojar sus papeles, disfrutando la situación y con la fuerza o la expresividad que quieran.

**OBJETIVOS:** Fomentar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal a través del conocimiento de las propias emociones negativas y del origen de éstas.

## 8. EVALUATING LEARNING STRATEGIES

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 30 minutos.

**PREPARACIÓN:** Dar una copia del cuestionario a cada alumno o copiarlo en la pizarra para que todos los copien.



**EN CLASE:** Pedirles a los alumnos que completen el cuestionario y que después comparen sus respuestas con las de sus compañeros. La puesta en común con los comentarios de todos será al final.

**TABLA:**

**WHAT LEARNING STRATEGIES WERE MOST USEFUL TO ME?**

Number the following activities according to how much they helped you to learn English: (10= most useful to me, 1= least useful to me).

- \_\_\_\_\_ Learning vocabulary lists by heart
- \_\_\_\_\_ Doing grammar exercises
- \_\_\_\_\_ Translating
- \_\_\_\_\_ Listening to people talking
- \_\_\_\_\_ Listening to tapes and answering questions
- \_\_\_\_\_ Listening to radio or TV
- \_\_\_\_\_ Practising reading skills
- \_\_\_\_\_ Writing compositions or letters
- \_\_\_\_\_ Speaking to people
- \_\_\_\_\_ Reading books or stories for pleasure

Which activities will be possible for you to continue using after the course is over, if you have to study on your own? Put a circle round these.

Now compare your answers with a friend and discuss which strategies will be most useful to you when the course is over.

**OBJETIVOS:** Fomentar el desarrollo de la inteligencia intrapersonal evaluando el trabajo realizado y tomando conciencia de las estrategias de aprendizaje que sirven favorablemente al aprendizaje de cada uno.

## 9.CINQUAINS

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 1 sesión.

**PREPARACIÓN:** El alumnado tiene que conocer vocabulario básico en inglés referente a sus gustos, preferencias y aficiones.

**EN CLASE:** Cada alumno debe escribir un poema de cinco versos sobre sí mismo. El poema, llamado *cinquain*, debe seguir el siguiente esquema expuesto más abajo. Tras haber realizado un *cinquain* sobre él mismo, escribirá otro sobre un miembro de su familia y otro sobre su mejor amigo.

Verso 1º: Your name.

Verso 2º: Two adjectives describing yourself.

Verso 3º: Three verbs to indicate what you like to do.

Verso 4º: Another adjective.

Verso 5º: A Three-word description of yourself.

Ejemplo:

María  
Organized, motivated  
Bicycles- runs- writes

Inspiring

Cares for others

**OBJETIVOS:** Desarrollar la inteligencia intrapersonal a través del conocimiento de uno mismo y motivar al alumnado hacia el uso del idioma inglés.

## APÉNDICE V. TIPOS DE ACTIVIDADES QUE POTENCIAN LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL

### 1. A SPECIAL DAY (White 1992)

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 3 sesiones.

**PREPARACIÓN:** El profesor escribe en la pizarra oraciones simples formadas con el verbo *to be* seguido de adjetivos que denoten características positivas.

**EN CLASE:** 1. Cada alumno anota dichas expresiones en su cuaderno.

2. Al azar, se elige un alumno que abandona la clase durante unos segundos.

3. Mientras dicho alumno está fuera y bajo tutela del profesor, el resto de sus compañeros comentan en inglés las cualidades positivas del mismo y cada uno escribe la oración que cree más adecuada para su compañero

4. El alumno elegido vuelve a incorporarse a su grupo, sentándose en medio de éste.

5. Recibe ahora los comentarios que han escrito sus compañeros y que éstos le van dirigiendo.

6. Se le entrega un diploma-certificado encabezado por: "*I am special to this class because...*".

7. El alumno seleccionado vuelve a su sitio donde tendrá que completar su diploma con las opiniones de todos (anexo 1).

**OBJETIVOS:**

Los objetivos propuestos al comenzar la actividad fueron: potenciar las buenas relaciones dentro del grupo clase, definir los rasgos positivos de los compañeros, fomentar la propia autoestima aceptando las características positivas que los demás ven en nosotros, motivar al alumnado hacia el uso del idioma inglés, adquirir la noción del verbo *to be* en contexto, utilizar adjetivos que hacen referencia a cualidades positivas, hacer uso de oraciones causales, fomentar el espíritu de cooperación, ver lo positivo de cada miembro de la clase, respetar las opiniones de los demás y crear un ambiente de convivencia y tolerancia potenciando las relaciones positivas dentro de la clase fomentando el desarrollo de la inteligencia interpersonal.

## 2. POSTERS: COLLECTIVE COLLAGE

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 2 sesiones.

**PREPARACIÓN:** Dividir la clase en grupos de cuatro.

**EN CLASE:** Cada grupo elaborará un póster-collage que represente las vidas de cada uno de sus miembros, asegurándose de que todos están representados por igual. Cada grupo ha de asignarse un nombre común basado en las semejanzas de que tengan en común sus miembros.

Al final, cada grupo enseña su póster al resto de la clase y le explica porque ellos son el equipo perfecto.

**OBJETIVOS:** Fomentar el desarrollo de la inteligencia interpersonal potenciando las buenas relaciones dentro del pequeño grupo de iguales, aceptar y

valorar las opiniones de cada miembro del grupo, motivar al alumnado hacia el uso del idioma inglés, respetar coherentemente el trabajo de los compañeros, fomentar el espíritu de cooperación, saber aceptar las críticas, respetar lo aportado por los demás al trabajo final, crear un ambiente de convivencia y tolerancia dentro del grupo, exponer los trabajos de forma amena y clara y argumentar la evaluación del trabajo presentado.

### 3. POSTERS: A BEAUTIFUL WORLD

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 2 sesiones.

**PREPARACIÓN:** Dividir la clase en grupos de cuatro.

**EN CLASE:** Cada grupo elaborará una lista de diez cosas que son perfectas tal y como son. Después crearán un póster-collage con sus opciones, asegurándose de que todos participan por igual.

Al final, cada grupo enseña su póster al resto de la clase y le explica porque ellos han elegido sus diez opciones.

Ejemplo:      Seeing that your friend is waiting for you.

                  Hearing a bird burst into song.

                  Jumping into a swimming pool on a hot day.

**OBJETIVOS:** Fomentar el desarrollo de la inteligencia interpersonal potenciando las buenas relaciones dentro del grupo clase, motivar al alumnado

hacia el uso del idioma inglés, aprender a escucharnos, mejorar la comunicación al respetar los turnos de palabra, hablar cuando sea turno, escuchar atentamente al compañero para no repetir, fomentar el espíritu de participación, crear un ambiente de convivencia y tolerancia en clase escuchando y siendo escuchados y utilizar el inglés como vehículo de comunicación en el aula.

#### 4. I AM YOU

**NIVEL:** Principiante.

**TEMPORALIZACIÓN:** 40 minutos.

**PREPARACIÓN:** Dar una copia del cuestionario a cada alumno o anotarlos en la pizarra para que todos los copien.

**EN CLASE:** 1. Dividir al grupo por parejas.

2. Pedirles que rellenen el cuestionario pero no con sus opiniones o preferencias, sino pensando que son sus compañeros. No pueden preguntar nada a sus compañeros, pero si deben imaginar las respuestas que más se asemejen a la forma de ser de éstos.

3. Cuando terminen, comparan los cuestionarios y comentan lo acertadas o no que son las respuestas.

4. Si hay tiempo, pueden volver a hacerlo cambiando de pareja.

**CUESTIONARIO:**

**I AM YOU**

**Imagine you are your partner and complete the sentences.**

I like the colour ..... because .....

My favourite time of day is .....

When I am at school I use to .....

I enjoy .....

I particularly dislike .....

The kind of music I like best is .....

I sometimes worry about .....

My biggest fear is .....

My ambition is to .....

I like people who .....

People like me because .....

**OBJETIVOS:** Fomentar el desarrollo de la inteligencia interpersonal mejorando las relaciones entre compañeros al entender los sentimientos y los puntos de vista del otro, realizando una actividad claramente empática; transferir información en inglés, usar esta información para aumentar el entendimiento entre compañeros.

**5. HOW OFTEN?**

**NIVEL:** Principiante.



**TEMPORALIZACIÓN:** 30 minutos.

**PREPARACIÓN:** Dar una copia del cuestionario a cada alumno o copiarlo en la pizarra para que todos los copien.

**EN CLASE:** Pedirles a los alumnos que realicen las preguntas a sus compañeros y que vayan anotando sus respuestas. Cuando hayan terminado, deberán escribir cinco frases sobre sus compañeros. Una vez reunidas todas, se usa la información para compartirla con todos.

Por ejemplo:

*Did you know ...*

- *Ana never forgets things! (Do you believe her?)*
- *Dani never cries! (Do you believe him?)*
- *Felix quarrels with his sister almost every day.*

**TABLA:**

<b>HOW OFTEN DO YOU:</b>	<b>Very often</b>	<b>Often</b>	<b>Sometimes</b>	<b>Rarely</b>	<b>Never</b>
Cry					
Laugh					
Quarrel with your brothers/sisters					
Feel happy for no reason					
Feel sad for no reason					
Daydream					
Forget things					
Wish you were someone else					

Get angry					
Do silly things					
Make mistakes					
Really enjoy yourself					
Change your mind					

**OBJETIVOS:** Fomentar el desarrollo de la inteligencia interpersonal mejorando las relaciones entre compañeros al conocer parte de la vida personal de cada uno; transferir información en inglés, usar esta información para aumentar el entendimiento entre compañeros.

## APÉNDICE VI. CUESTIONARIO FINAL DE VALORACIÓN DE ACTIVIDADES

- a. ¿Qué te han parecido las actividades realizadas estos últimos meses en la clase de inglés?
- b. ¿Cómo te has sentido al realizarlas?
- c. ¿Has hablado inglés en clase?
- d. ¿Cuál es la actividad que más te ha gustado y por qué? ¿Y la que menos te ha gustado?
- e. ¿Recomendarías estas actividades a otras clases?
- f. ¿Qué has aprendido?
- g. Evalúa a la profesora (del 1 al 10).
- h. Puntúa tu motivación ante la clase de inglés (del 1 al 10).
- i. ¿Te gustaría seguir con el programa el curso que viene? ¿Por qué?
- j. Puntúa la clase de inglés de este año (del 1 al 10).

## APÉNDICE VII. EJEMPLOS DECOMENTARIOS DE LOS ALUMNOS

### GRUPO CONTROL

“Me ha parecido que siempre hemos hecho lo mismo”.

“No he hablado inglés porque no tenía ganas”.

“El otro primero han hecho otras actividades y se lo han pasado bien, ¿por qué aquí no las hemos hecho?”

“En general las clases me han parecido bien, sólo podríamos haber hecho más juegos y ver más películas”.

“Me gustaría el año que viene escuchar más canciones en inglés”.

“Me ha aburrido en clase porque siempre hemos hecho lo mismo”.

### GRUPO EXPERIMENTAL

“Me han gustado mucho las clases de inglés de este año porque he podido tratar temas que me interesan”.

“Sí, recomiendo los trabajos a otros grupos porque se aprende más y de manera más divertida”.

“Me he sentido bien al participar en clase porque me he sentido útil y capaz”.

“Sí, el año que viene me gustaría seguir igual”.

“Las actividades que más me han gustado han sido los trabajos en grupo”.

“Las actividades que menos me han gustado han sido las del libro”.

“Sí, he hablado inglés con mis compañeros y ahora me da menos vergüenza que al principio”.

“He aprendido que soy capaz de hablar inglés”.

“Me he sentido muy bien al poder hablar algunas cosas en inglés por primera vez”.

“Estoy muy contenta con la profesora porque nos ayuda y nos comprende mucho”.

“La profesora muy bien”.

“He estado muy motivado en clase y me gustaba que llegara la hora de inglés”.

“Otras asignaturas deberían ser tan amenas como ésta”.

“Me he divertido y aprendido mucho, me lo he pasado genial”.

“El año que viene me gustaría seguir con este curso”.

“Le doy un 10, todo muy bien”.