

CAMBIOS DE LA FLUIDEZ EN PRESENTACIONES ORALES MEDIANTE
COMPETENCIAS DE CONSCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES
DE NIVEL A1 DE INGLÉS EN EL CENTRO COLOMBO AMERICANO DE LA CIUDAD
DE BOGOTÁ

ANA MILENA BEDOYA HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C., 2021

CAMBIOS DE LA FLUIDEZ EN PRESENTACIONES ORALES MEDIANTE
COMPETENCIAS DE CONSCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES
DE NIVEL A1 DE INGLÉS EN EL CENTRO COLOMBO AMERICANO DE LA CIUDAD
DE BOGOTÁ

ANA MILENA BEDOYA HERNÁNDEZ

Tesis para optar por el título de magíster en Educación

DIRECTOR

Luis Orlando Hernández Camargo, M.A

CODIRECTOR

Jaime Alberto Castro Martínez, M.A

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C., 2021

Nota de aceptación:

Firma de evaluador

Firma de evaluador

Bogotá, D.C., Febrero de 2021

Tabla de contenido

Agradecimientos	12
Introducción	13
Capítulo 1.....	16
1.1 Planteamiento del problema.....	16
1.2 Pregunta de investigación.....	21
1.3 Antecedentes investigativos	22
1.3.1 El desarrollo de la habilidad oral	22
1.3.2 El fortalecimiento de la fluidez.....	25
1.3.3 La fluidez y la emoción.....	27
1.3.4 Las presentaciones orales y las emociones	29
1.4 Justificación.....	30
1.5 Objetivo general	32
1.6 Objetivos específicos.....	32
Capítulo 2.....	33
2.1 Marco conceptual	33
2.1.1 Componentes de la habilidad oral.....	33
2.2 Elementos de la habilidad oral	34
2.3 Habilidad oral de nivel A1 basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras	36
2.4 Actividades que permiten el desarrollo de la habilidad oral	38
2.4.1 Aspectos emocionales de las presentaciones orales.....	39

2.5	La fluidez como elemento primordial de la habilidad oral	41
2.6	Medidas de la fluidez	42
2.7	Fenómenos conversacionales, marcadores del discurso y la fluidez	43
2.8	Factores psicoemocionales de la fluidez	44
2.9	La fluidez en el marco común europeo de referencia para las lenguas Extranjeras.....	44
2.10	Métodos de enseñanza del inglés basados en el desarrollo de la habilidad oral y la fluidez.....	44
2.11	La emoción.....	47
2.12	Las emociones y la enseñanza del inglés	48
2.13	Respuestas emocionales y su relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera....	49
2.14	Métodos de enseñanza del inglés basados en la teoría afectiva	52
2.15	Competencias emocionales implementadas en el aprendizaje del inglés	53
2.15.1	Estrategias de consciencia emocional.....	54
2.15.2	Estrategias de regulación emocional.....	55
Capítulo 3.....		58
3.1	Marco metodológico	58
3.2	Enfoque de estudio	58
3.2.1	Componente cualitativo	58
3.2.2	Componente cuantitativo	60
3.2.3	Participantes	62
3.3	Procedimiento de la investigación.....	62
3.3.1	Propuesta de intervención.....	65
3.3.2	Estrategia para el análisis cuantitativo	67

3.3.3	Estrategia para la medición de la fluidez	68
3.3.4	Estrategia para el análisis cualitativo	69
3.3.5	Aspectos éticos.....	69
Capítulo 4	70
4.1	Resultados cuantitativos.....	70
4.2	Resultados cualitativos.....	75
4.2.1	Macro categoría 1: competencias emocionales.....	77
4.2.2	Macro categoría 2: respuesta emocional.....	80
4.2.3	Macro categoría 3: estrategia de aprendizaje basada en la teoría afectiva	84
4.2.4	Macro categoría 4: presentaciones orales	85
4.2.5	Macro categoría 5: la fluidez en presentaciones orales	86
Capítulo 5	87
5.1	Discusión de resultados.....	87
5.1.1	Cambios de la fluidez en las presentaciones orales	88
5.1.2	Impacto de las competencias de consciencia y regulación emocional en el desarrollo de la fluidez y las presentaciones orales.....	90
6	Conclusiones.....	94
7	Limitaciones y recomendaciones.....	95
8	Referencias	97
9	Anexos.....	109

Lista de tablas

Tabla 1. Niveles de desempeño en inglés según los estándares del Marco Común Europeo.....	17
Tabla 2. Competencias de un hablante A1 de inglés	37
Tabla 3. Procedimiento de implementación.....	66
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la comparación intergrupala U de Mann-Whitney fórmula 1	72
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la comparación intergrupala U de Mann-Whitney Fórmula 2	72
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la comparación intergrupala Kruskal Wallis fórmula 1	73
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la comparación intergrupala Kruskal Wallis fórmula 2	73
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la comparación del grupo control y experimental fórmula 1	74
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la comparación del grupo control y experimental fórmula 2	74
Tabla 10. Macrocategorías, categorías y códigos	76
Tabla 11. Estrategias de la conciencia emocional	78
Tabla 13. Componente cognitivo.....	81
Tabla 14. Componente psicofisiológico	83
Tabla 15. Componente comportamental.....	84
Tabla 16. Trabajo cooperativo	85
Tabla 17. Presentaciones orales	86
Tabla 18. Indicadores de fluidez.....	87

Lista de figuras

Figura 1. Niveles de desempeño en inglés en Bogotá en las pruebas saber 11	18
Figura 2. Niveles de desempeño en inglés en Bogotá en las pruebas Saber Pro	19
Figura 3. Ciclo de investigación acción	63

Lista de anexos

Anexo 1. Formatos de consentimiento.....	109
Anexo 2. Formato de entrevistas	114
Anexo 3. Formato de diarios de campo (Ejemplo).....	115
Anexo 4. Plan de lección (ejemplo).....	117
Anexo 5. Desarrollo de los talleres (ejemplo)	120
Anexo 6. Preprueba y posprueba	125

Resumen

En el aprendizaje del inglés los estudiantes generan estados emocionales que facilitan o bloquean el desarrollo de la habilidad oral. Por tal razón, la presente investigación de corte mixto tuvo como propósito analizar los posibles cambios o transformaciones en la fluidez en presentaciones orales de estudiantes del nivel A1¹ de inglés que hicieron parte de un programa diseñado para el fortalecimiento de competencias emocionales de consciencia y regulación. Se llevó a cabo durante ocho semanas, durante las cuales se propuso una estrategia para desarrollar las competencias de consciencia y regulación emocional en 24 estudiantes de un centro binacional de inglés ubicado en el centro de la ciudad de Bogotá, Colombia. Inicialmente, se eligieron aleatoriamente dos grupos participantes, uno experimental y uno de control; ambos tomaron una prueba de entrada para comparar su nivel de fluidez antes del inicio del proceso. Luego, se diseñó una serie de talleres en los cuales los estudiantes del grupo experimental fueron instruidos sobre cómo trabajar las competencias de consciencia y regulación emocional, mientras el grupo control tomó sus clases de forma regular. Tras implementar los talleres, se realizó una prueba de salida en los dos grupos con el fin de comparar sus resultados. Adicionalmente, se recopilaron diarios de campo, videgrabaciones y entrevistas que validaron cualitativamente los resultados del proceso. En los hallazgos, tanto cuantitativos como cualitativos, se evidenció que el grupo experimental tuvo un incremento en su fluidez oral y que el desarrollo de los talleres impactó positivamente en el desarrollo emocional de los participantes dentro y fuera del salón de clase.

Palabras claves: aprendizaje, fluidez, oralidad, competencias emocionales, nivel A1 de

^{1 1} El Marco Común Europeo de Referencia establece que el nivel A1 (acceso) corresponde a un usuario básico dentro de la escala de seis niveles para la organización del aprendizaje de lenguas.

inglés

Agradecimientos

Me siento profundamente agradecida con todos aquellos que directa e indirectamente contribuyeron a la realización y finalización de esta tesis. Primero que todo, le agradezco al profesor Luis Orlando Hernández, por su guía, tiempo, lectura y corrección de este producto final. También deseo agradecer al profesor Jaime Alberto Castro, por su acompañamiento en el componente investigativo y psicológico de este proceso.

Además, agradezco a mi colega Jaime Andrés Galindo, por su aporte en el componente lingüístico y su ayuda durante la ejecución de este proceso investigativo. Así mismo, agradezco al Centro Colombo Americano, por permitirme llevar a cabo esta investigación. Sin su ayuda, este proyecto no habría sido igual. Adicionalmente, agradezco a todos los participantes de este proyecto, cuyo amor y compromiso permitieron que esta tesis fuera posible.

Por otro lado, le doy infinitas gracias a mis padres, hermanos y amigos, quienes me apoyaron al entenderme, atenderme, escucharme y animarme por estos años. Finalmente, me agradezco a mí misma, por nunca rendirme y por ser la inspiración en este camino hacia el conocimiento emocional.

Introducción

La enseñanza del inglés ha tenido diferentes transformaciones con el pasar del tiempo. En sus inicios se enfocaba en la enseñanza de estructuras gramaticales, en la actualidad su objetivo es desarrollar habilidades como el habla, la lectura, la escritura y la escucha. Aproximadamente desde comienzos del siglo XIX surgieron diversas estrategias de enseñanza orientadas a la memorización de reglas gramaticales aisladas que reducían al mínimo el uso de la habilidad oral (Richards y Rogers 2014). Este fenómeno se debía a que en ese momento hablar un idioma extranjero no era relevante, por lo cual la práctica oral se limitaba a la lectura en voz alta de las oraciones que los estudiantes traducían. Según Richards y Rogers (2014) a principios del siglo XX algunos investigadores reconocieron, a partir de la observación del aprendizaje en los colegios, que los niños relacionaban las oraciones que memorizaban con las acciones que éstas significaban, y así, concluyeron que había una necesidad de enseñar la lengua con base en un contexto significativo para quien la aprendiera.

Durante los años 1950 y 1960 surgieron nuevas formas de enseñanza que consideraban globalmente el aprendizaje del idioma desde sus diferentes habilidades: el habla, la escritura, la escucha y la lectura (Richards y Rogers 2014). Métodos como el *Silent way*, el *Natural approach*, el *Content-Based instruction*, entre otros, proponían un acercamiento al idioma que tenía resultados más efectivos en términos comunicativos de la lengua. A partir de ese momento todos los métodos de enseñanza del inglés se orientaban hacia un desarrollo de las diferentes habilidades, enfocadas principalmente al mejoramiento del habla, y adaptados a las necesidades de la época.

A pesar de que actualmente las metodologías de enseñanza consideran la habilidad oral como una de las más importantes por desarrollar, en los salones de clase esta no se trabaja a menudo. La habilidad oral ha sido un tema que algunos docentes no saben cómo abordar, pues por sus creencias consideran más importante enseñar elementos como la gramática, la lectura o la escucha (Khooei, 2014). En consecuencia, el desarrollo de habilidades productivas como el habla y la escritura ha sido decepcionante, comparadas con los avances de la escucha y la lectura en diferentes escenarios académicos (Harley y Swain, 1984).

Para Chastain (1998), la habilidad oral es una destreza productiva que contiene componentes que van más allá de producir los sonidos correctos, elegir las palabras adecuadas o construir oraciones gramaticalmente aceptadas. Esto significa que las palabras deben tener un sentido pragmático para quien las produce, deben comunicar sus ideas, opiniones, experiencias y creencias. Para que esto tenga lugar se deben considerar los componentes de la habilidad oral, es decir, la fluidez, la precisión, la complejidad, entre otros. Estos elementos han sido investigados en su conjunto en diferentes estudios, dentro de los cuales la precisión ha sido de los más comunes. Por el contrario, la fluidez ha sido uno de los componentes más descuidados en el campo de las lenguas extranjeras (Abd Al Galil, 2019). Por tal razón, la fluidez fue el enfoque que se eligió en el presente estudio para ser analizado.

En aras del desarrollo de la fluidez, las oportunidades de práctica de la habilidad oral deben estar balanceadas dentro del programa de aprendizaje del idioma (Nation, 2014), especialmente para aquellos estudiantes que se encuentran en escenarios de aprendizaje un país de habla no inglesa. En dicho contexto los aprendices tienen pocas posibilidades para estar expuestos a un entorno donde se hable el idioma extranjero; incluso en sus salones de clase los usos naturales de la lengua son limitados.

La poca práctica de la habilidad oral y el desarrollo de la fluidez en estos contextos puede tener varias explicaciones, entre ellas las pocas oportunidades que tienen los estudiantes para hablar de contenidos significativos en el salón de clase, la falta de material auténtico fuera del salón (Navidinia et al., 2019), además de la complejidad de hacer procesos cognitivos, físicos y socioculturales simultáneamente (Vandergrift y Goh, 2012). Así mismo, hay una limitación en el componente emocional. Al respecto Dewaele et al. (2008) afirmó que la timidez, la ansiedad, la falta de confianza, el miedo a cometer errores, la inhibición, la falta de motivación y el miedo a ser ridiculizados o sentirse estúpidos, equivocados, incomprendidos, etc. hacen parte de los factores más determinantes para que quien esté aprendiendo un idioma extranjero se abstenga de comunicarse.

En vista de este panorama surge en el marco de la Maestría en Educación desde su línea de Lenguajes y Literaturas el interés por fortalecer la fluidez en inglés en las presentaciones orales de un grupo de estudiantes por medio del desarrollo de las competencias de consciencia y regulación emocional. En este análisis práctico se propusieron algunas estrategias emocionales para que los estudiantes desarrollaran sus habilidades orales en diferentes contextos, especialmente en aquellas que involucran una interacción oral. El informe que se presenta a continuación inicia con la exposición del problema de investigación en el que se encuentran los antecedentes, los principales interrogantes que promovieron el estudio y sus objetivos. El capítulo 2 corresponde al marco conceptual; en él se presentan los conceptos principales relacionados con la fluidez y las competencias emocionales. El capítulo 3 muestra los aspectos metodológicos del estudio. En el capítulo 4 se exponen los resultados cuantitativos y cualitativos del trabajo de campo, seguidos por la discusión sobre los resultados y las conclusiones finales.

Capítulo 1

1.1 Planteamiento del problema

El problema investigativo identificado lleva a analizar el desarrollo de la fluidez en las presentaciones orales en inglés por medio del fortalecimiento de las competencias de consciencia y regulación emocional. Así las cosas, en este apartado se hará referencia a las problemáticas alrededor de la enseñanza de la habilidad oral en el mundo y en Colombia, la fluidez en inglés, los conflictos emocionales que afectan la fluidez y, finalmente, cómo los bloqueos emocionales interfieren en la fluidez durante las presentaciones orales. Además, se presenta la pregunta de investigación que se busca resolver con este proyecto.

La enseñanza del inglés en sus inicios se enfocó en el aprendizaje de reglas gramaticales y memorización de patrones de vocabulario de forma aislada, sin tener en cuenta la importancia del desarrollo de la habilidad oral (Richards y Rogers 2014). No obstante, con el pasar del tiempo se desarrollaron metodologías como el *Communicative Approach* o el *Content-Based instruction*, las cuales fortalecieron el desarrollo de la habilidad oral en el idioma extranjero alrededor del mundo, que facilitaron los procesos comunicativos entre diferentes culturas. A pesar de esta evolución, en el contexto colombiano no se evidencia mucho este desarrollo. Según un estudio de Barrios (2017) efectuado en la Universidad del Norte de Barranquilla en Colombia aún se aplica la metodología de enseñanza gramatical.

Incluso cuando nuevas estrategias, como el enfoque comunicativo, están en auge, un gran número de instituciones educativas no la implementan, ya sea por desconocimiento del método, falta de interés o inexperiencia oral por parte de los docentes de lengua inglesa. Esta situación hace que los niveles de proficiencia en la lengua sean bajos en todas las habilidades del idioma, especialmente en el área oral y escrita, pues quienes aprenden el idioma no llegan a comunicarse

efectivamente en él. Esta información se evidencia en el resultado actual de proficiencia en lengua inglesa en Colombia, el cual discrepa de los objetivos planteados por el Ministerio de Educación Nacional en su proyecto Nacional de Bilingüismo, Colombia bilingüe (2004-2019).

En la Tabla 1 se presentan los datos esperados respecto a la producción del inglés en Colombia para el año 2019 en todas las habilidades: habla, escucha, lectura, escritura. Pese a estas expectativas, la evaluación del *ranking* internacional de la consultora *Education First - EF* (2020), entre otras que evalúan el nivel de inglés de cualquier persona alrededor del mundo, en este caso de forma gratuita en 88 países, mostró que en el 2019 Colombia se ubicó en el puesto número 77 a nivel mundial con un puntaje de 448 puntos sobre 800, lo que evidenció un desempeño bajo en todas las habilidades del inglés.

Tabla 1.

Niveles de desempeño en inglés según los estándares del Marco Común Europeo

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras cámaras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Fuente: (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006)

Así mismo, el examen para el ingreso a la educación superior Saber 11 mostró en el año 2019 una comparativa del nivel de inglés de los estudiantes de Bogotá entre el año 2016 y 2018 (ver Figura 1). Se evidencia que ese nivel se ha mantenido similar durante los tres años; aunque el máximo de la prueba es 152 puntos, los estudiantes de la ciudad siguen presentando niveles

bajos (32-33 puntos). Esto significa que los estándares esperados aún no se han alcanzado.

Además, es importante recalcar que la habilidad oral nunca es evaluada en estos exámenes y esto presenta un vacío importante en lo que respecta al nivel de producción de los estudiantes.

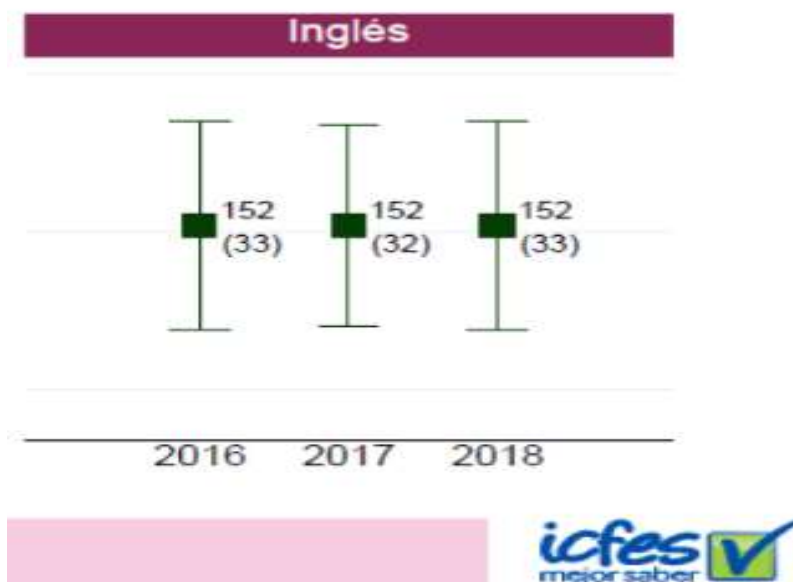


Figura 1. Niveles de desempeño en inglés en Bogotá en las pruebas saber 11

Fuente: (MEN, 2019)

De la misma forma, la prueba Saber Pro, entidad que califica el desempeño académico al finalizar la educación superior en diferentes áreas, publicó una comparación de los resultados en inglés entre los años 2014 y 2018 (ver Figura 2). Estos demostraron que, a nivel de competencias en algunas habilidades productivas del inglés, como la lectura y la escritura, el mayor porcentaje de estudiantes en Bogotá se encuentra en el nivel A1. Esto significa que a nivel nacional muchos más estudiantes se encuentran en nivel A-. Por lo tanto, Colombia aún no alcanza los resultados previstos para el 2019. Cabe resaltar que al igual que las pruebas Saber 11, la prueba Saber Pro no evalúa la habilidad oral; por ende, se puede concluir que la habilidad oral sigue teniendo poca importancia en el país.

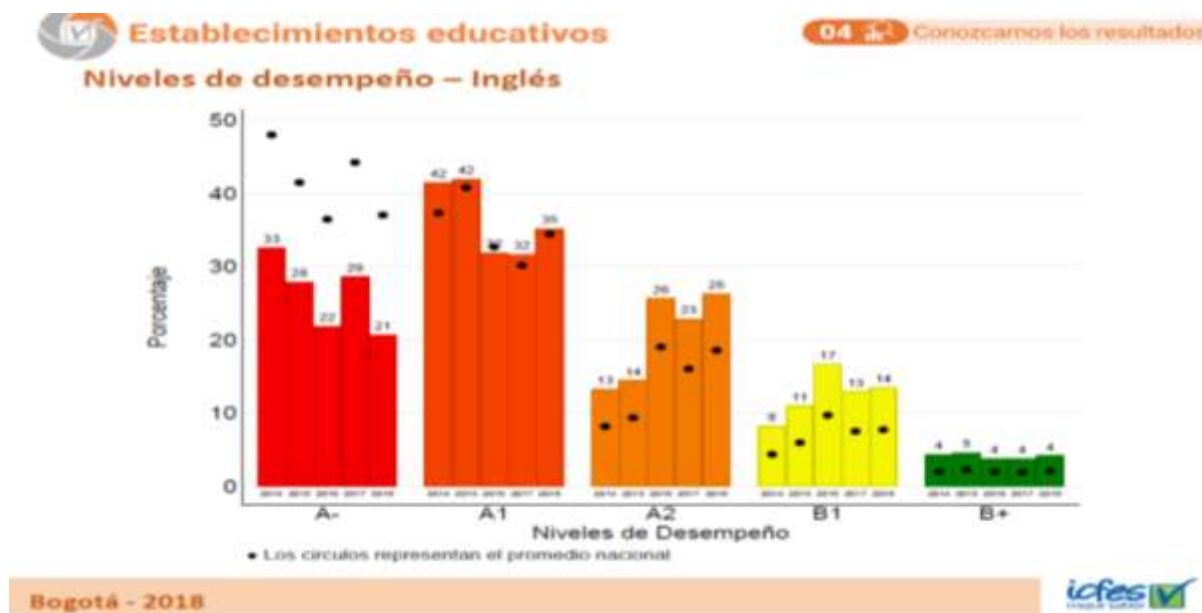


Figura 2. Niveles de desempeño en inglés en Bogotá en las pruebas Saber Pro

Nota: Bogotá está representado por las columnas y el nivel nacional por los puntos negros.

Fuente: (MEN, 2019)

Por otro lado, el ²IELTS en las cifras del 2019 evidenció que quienes presentaron la prueba en Colombia se encontraban entre los niveles ³B1-B2 en las competencias de escucha, lectura, escritura y habla. El habla y la escritura (habilidades de producción) fueron las de más bajos resultados. Estos resultados van en contravía de los objetivos del Ministerio de Educación. Ante el panorama presentado acerca de la enseñanza del inglés en Colombia y la necesidad de fortalecer la habilidad oral es importante hablar de la fluidez.

Según Suzikaran (2015) en algunas instituciones educativas no es importante el desarrollo de la fluidez debido a que la precisión tiene mayor relevancia al dar retroalimentación sobre la habilidad oral de los estudiantes. De igual forma, señaló que la habilidad oral se ignora y los docentes de inglés solo enseñan a hablar por medio de la repetición y la memorización de

² International English Language Testing System. Prueba internacional que evalúa las cuatro habilidades para propósitos de estudio, trabajo o migración en países de habla inglesa u otras lenguas.

³ Nivel intermedio del Marco Común Europeo.

patrones gramaticales. Paralelamente, Correira (2016) expuso que el enfoque de los libros, los talleres y los exámenes es la instrucción gramatical, y que estos hacen poco o ningún énfasis en la fluidez oral. Al respecto, Baker y Westrup (2003) había manifestado que se debe resaltar la importancia de permitir a los estudiantes hablar de sus vidas, experiencias e ideas para que construyan fluidez en la lengua extranjera.

Dentro de la propuesta teórica de Arnold (2000) una de las mayores problemáticas de la fluidez está en la desconfianza emocional que puede tener un estudiante al enfrentarse a hablar en un idioma extranjero. Aspectos como la ansiedad, el miedo y la inhibición afectan directamente la habilidad oral y, por ende, la fluidez. Dichas emociones surgen dado que el habla implica una exposición total de la persona, por lo cual los estudiantes temen ser vulnerados frente a sus compañeros y recibir una retroalimentación negativa por parte del docente. Por ello, desde esta tesis se sugiere fortalecer a los estudiantes en competencias emocionales que les permitan superar los obstáculos que pueden bloquear su proceso de desarrollo oral y la fluidez.

Estudios más recientes, como los de Gatcho y Hajan (2019); Sanaei et al. (2015); Mostafavi y Vahdany (2016); y Salem y Al Dyar (2014), coinciden en que los estímulos negativos a los que se encuentran expuestos los estudiantes en sus clases de lengua no conducen a un desempeño eficiente en todas las habilidades del idioma. Esto no solo obstruye el proceso de aprendizaje de la lengua, sino que también impide desarrollar habilidades esenciales como la habilidad oral y la fluidez, que son el puente para comunicar sentimientos, ideas y pensamientos a otros.

Esta vulnerabilidad en la fluidez puede intensificarse cuando los estudiantes están realizando presentaciones orales. En un estudio clásico efectuado por Burnley et al. (1993) se demostró que alrededor del 85 % de personas se sienten ansiosas al realizar una presentación oral

en su idioma nativo, así que, es probable que el porcentaje incremente cuando se está hablando en público en un idioma extranjero. El temor a las presentaciones orales en público puede surgir puesto que el estudiante piensa que su desempeño es errado o que la información que comunica es incomprensible (Brown, 2000). Según Beatty y Friedland (1990) otra razón por la cual los estudiantes sienten ansiedad en presentaciones orales es la falta de fluidez en el idioma extranjero. En efecto, en un estudio efectuado por Liu (2018) se confirmó que la mayoría de los estudiantes, aun los que tienen más confianza, experimentan algún tipo de ansiedad al hablar en público.

Esta problemática ha sido de interés en diferentes investigaciones, pues se ha probado que altos niveles de ansiedad y miedo afectan negativamente el desempeño en presentaciones orales. Por lo tanto, es importante crear consciencia en los docentes y estudiantes sobre las emociones que se generan al realizar presentaciones orales. Primero, por medio del desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes, con oportunidades de práctica en clase y, segundo, a través del fortalecimiento de sus competencias emocionales para, así, adquirir mayor confianza y fluidez. En el contexto colombiano no se han encontrado hasta el momento estudios que vinculen las presentaciones orales, las emociones y la fluidez. Entonces, resulta necesario ahondar en este tema por la afectación que puede tener en la habilidad oral y especialmente en la fluidez. A partir de la identificación del problema de la fluidez en presentaciones orales en inglés, y la necesidad del fortalecimiento de competencias emocionales se plantea la siguiente pregunta investigativa:

1.2 Pregunta de investigación

¿qué cambios se observan en la fluidez en presentaciones orales mediante el fortalecimiento de competencias de consciencia y regulación emocional?

1.3 Antecedentes investigativos

En el siguiente apartado se presentan algunos antecedentes investigativos a nivel nacional e internacional que están relacionados con el desarrollo de la habilidad oral, la fluidez y las competencias emocionales en conjunción con la fluidez y las presentaciones orales.

1.3.1 El desarrollo de la habilidad oral

Los estudios sobre el desarrollo de la habilidad oral a los que se hace referencia en esta investigación, se basan en la implementación de estrategias para mejorar la producción oral del inglés. Estas investigaciones tuvieron diversos resultados o procesos de ejecución que fueron útiles para el presente proyecto.

En primer lugar, Navidinia et al. (2019) realizaron un estudio cuantitativo que tenía como objetivo medir el desarrollo de la producción oral por medio de la implementación del método comunicativo. En este participaron 32 estudiantes de inglés como lengua extranjera de una universidad en Irak, quienes fueron divididos en dos grupos aleatoriamente, un grupo control y otro experimental. Para alcanzar el objetivo de la investigación ambos grupos tomaron una prueba de entrada. Posteriormente, el grupo experimental fue intervenido con 32 sesiones donde los participantes eran expuestos a diversas actividades comunicativas, como discusiones de grupo, presentaciones orales y charlas en parejas.

Durante la intervención los estudiantes debían grabarse y transcribir sus conversaciones con el fin de identificar por sí mismos errores gramaticales, fonológicos y léxico-semánticos. Después de la intervención ambos grupos tomaron una prueba de salida para comparar los resultados de los dos grupos. Los resultados mostraron que los participantes en el grupo experimental obtuvieron menos errores de tipo gramatical y fonológico que el grupo control, y,

además, que hubo un efecto positivo con la implementación del método.

Igualmente, Díaz y Jansson (2011) realizó un estudio cuasiexperimental y correlacional que tenía como objetivo la exploración y comparación del conocimiento oral del inglés en estudiantes de octavo y duodécimo grado en colegios públicos, oficiales y privados de Chile. En este participaron 108 estudiantes, quienes tomaron una preprueba con siete estrategias para desarrollar la producción oral y descubrir la frecuencia y el uso de estrategias para la identificación de patrones gramaticales, expandir una conversación, superar problemas en conversaciones, entre otros. Tras realizar la prueba los participantes tuvieron diez talleres en los que se enseñaban las estrategias evaluadas en la prueba. Posteriormente, se realizó la prueba de salida para comparar ambos grupos. Esta evidenció que no hubo un gran cambio estadístico en los resultados del conocimiento oral de los estudiantes de los colegios y que los estudiantes de duodécimo grado tenían un conocimiento más amplio que los de octavo.

Ambas investigaciones fueron relevantes, puesto que utilizaron métodos cuantitativos para examinar los resultados en la evolución de la oralidad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sumado a esto, se analizó la misma variable con un método cuasiexperimental similar al de los estudios expuestos previamente. El presente proyecto tuvo un enfoque cualitativo, por lo cual también fue necesario analizar investigaciones que tuvieran este enfoque y dieran cuenta de distintas perspectivas de los procesos de transformación de la habilidad oral en la lengua extranjera.

Así las cosas, resulta pertinente mencionar a Ramírez y Artunduaga (2018), quienes realizaron una investigación-acción que tenía como fin desarrollar la producción oral de los estudiantes por medio de tareas comunicativas auténticas. En la investigación participaron 30 estudiantes de décimo grado de un colegio público en Bogotá, quienes se encontraban en nivel

básico de inglés y habían estudiado el idioma por tres años. En este estudio se realizaron cuatro sesiones que tenían tareas comunicativas relacionadas con los intereses de los participantes (deportes, música, películas, actividades de tiempo libre). Estas sesiones fueron observadas, grabadas y se realizaron entrevistas a los estudiantes al final del proceso. Los resultados mostraron que durante el proceso los participantes aumentaron su participación en clase y fomentaron el trabajo en grupo. Así, los autores descubrieron que los temas de las tareas fueron útiles para que los participantes fueran más activos en su proceso de aprendizaje.

Así mismo, Vaca y Gómez (2017) realizaron una investigación-acción que se planteó implementar la enseñanza por medio de proyectos para incrementar la producción oral de los estudiantes de noveno grado. En el estudio participaron 30 estudiantes con nivel básico de inglés de un colegio público en la ciudad de Bogotá. En este caso se realizaron tres proyectos con temas de interés para los participantes y la comunidad, se realizaron entrevistas a los participantes, y se recogieron notas de campo y transcripciones de las sesiones. La enseñanza por medio de proyectos incrementó la producción oral de los participantes al apelar al desarrollo de la competencia léxica. A su vez, ayudó a los participantes a superar el miedo a hablar en inglés y aumentó su interés por aprender acerca de su colegio, la vida y su comunidad.

Finalmente, se hace referencia a la investigación-acción de Bocanegra y Ramírez (2018), cuyo objetivo era fomentar el desempeño oral por medio de actividades comunicativas que usaran dibujos animados. Los participantes fueron los estudiantes de cuarto grado de un colegio público de Bogotá. Para alcanzar los objetivos de la investigación se realizaron tres sesiones en las que se presentaron dibujos animados con los que los participantes estuvieran familiarizados y después de ver los episodios los participantes debían discutir algunas preguntas relacionadas. Durante el proceso se recolectaron datos de las entrevistas a los participantes, las observaciones

de las sesiones y un diario de campo. Se concluyó que los dibujos animados incentivan y dan un impacto positivo al proceso de aprendizaje, e incrementan la participación y el trabajo colaborativo.

1.3.2 El fortalecimiento de la fluidez

En este apartado se presentan aquellos antecedentes que están relacionados con estrategias que fueron usadas para el fortalecimiento de la fluidez. Tanto los métodos investigativos como los resultados presentados en estas investigaciones sirvieron como ejemplo de ejecución en este estudio. Para comenzar, Karimy y Pishkar (2017) llevaron a cabo una investigación experimental cuyo objetivo era el mejoramiento de la fluidez y la precisión mediante la implementación de actividades comunicativas en un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera en una universidad de Irán. En la investigación participaron 60 estudiantes de literatura inglesa, 30 correspondían al grupo control y 30 al grupo experimental. El grupo experimental estuvo expuesto a actividades de diversos temas comunicativos durante diez semanas, periodo en el que las conversaciones entre los participantes fueron grabadas y transcritas para calcular los factores de fluidez y precisión, mientras que los estudiantes en el grupo control continuaron con clases regulares de enfoque gramatical. Se evidenció que cuantas más sesiones los participantes tuvieron, sus niveles de fluidez aumentaban; por el contrario, en el grupo control la mayoría de los participantes se retiraron del curso y no hubo muestras de incremento en la fluidez.

Asimismo, Thomson (2017) realizó un estudio cuasiexperimental con el propósito de observar los efectos en la fluidez al implementar la enseñanza de expresiones cotidianas en las clases de inglés como lengua extranjera. En la investigación participaron 73 estudiantes de ingeniería en Japón, 29 hicieron parte del grupo control y 44, del experimental. Ambos grupos

presentaron una prueba de entrada y de salida para verificar la fluidez de los participantes. Los participantes del segundo grupo estuvieron expuestos a diversas actividades diseñadas para fortalecer la fluidez durante seis semanas. Algunos instrumentos usados durante la intervención fueron observaciones y entrevistas. Los resultados de este estudio mostraron que la fluidez del grupo experimental aumentó considerablemente a comparación del grupo control; además, incrementó el conocimiento de expresiones en el idioma extranjero.

También, Pishkar et al. (2017) realizaron un estudio experimental en el que se proponía el uso de métodos de actuación para tener efectos positivos en la fluidez y precisión. Los participantes fueron 60 estudiantes de inglés como lengua extranjera de una universidad en Irán, 30 en el grupo control y 30 en el grupo experimental. Los del grupo experimental desarrollaron actividades de juegos de roles durante diez semanas, que fueron grabadas y transcritas para analizar el progreso de la fluidez y la precisión en el transcurso de las sesiones. Al finalizar el proyecto los factores de fluidez aumentaron, mientras que la precisión disminuyó.

Los estudios anteriores muestran que al implementar actividades comunicativas que requieran interacción, se puede incrementar la fluidez en estudiantes de lengua inglesa, como se pretende confirmar en el presente estudio. Adicionalmente, las investigaciones referenciadas fueron de corte cuasiexperimental y experimental, por lo cual ejemplificaron sobre los métodos de implementación y recolección de la información. Por otro lado, debido a la naturaleza cualitativa del estudio, también se observaron dos estudios del mismo tipo que aportaron en torno a la fluidez.

La investigación de Shahini y Shajamirian (2017) fue de corte cualitativo y en ella se indagó sobre los factores que afectaban el mejoramiento de la fluidez en inglés, con el fin de sugerir actividades para fortalecerla. En el estudio participaron 17 hablantes fluidos del inglés a

quienes se realizaron entrevistas abiertas que preguntaban por la edad, el nivel de educación, las experiencias con docentes, las estrategias de aprendizaje, entre otros. Esto buscaba encontrar puntos comunes entre los participantes y hallar posibilidades de mejoramiento de la fluidez. Los autores descubrieron que factores como la edad tenían gran impacto en la fluidez del estudiante, pues concluyeron que entre más joven el aprendiente del idioma, mayor era su fluidez en el idioma extranjero.

Por su parte, Wang (2014) realizó una investigación mixta cuyo objetivo era implementar tres modelos de enseñanza del habla: *Pre-speaking, post-speaking and extension practice*, con el fin de desarrollar la fluidez. Su muestra fueron 100 estudiantes de inglés como lengua extranjera en China con un nivel principiante. Durante la ejecución del proyecto los participantes estuvieron expuestos a actividades relacionadas con los modelos de enseñanza mencionados. También, se aplicaron encuestas para determinar el nivel de fluidez y satisfacción en el proceso. De estos procesos se obtuvo que la fluidez mejoró; sin embargo, la precisión no, lo cual mostró que el uso de las estrategias fue significativo.

1.3.3 La fluidez y la emoción

De igual manera es relevante mencionar en este estudio algunas investigaciones que se han desarrollado sobre la relación fluidez y emoción. Entre las fuentes que se presentarán a continuación algunas están relacionadas con la inteligencia emocional y la psicología emocional, dado que no fue posible encontrar investigaciones afines a la fluidez y las competencias emocionales.

En primer lugar, el trabajo de Abdolrezapour (2016), una investigación cuasiexperimental, se enfocó en analizar la relación entre la inteligencia emocional y el desarrollo de la fluidez por medio de actividades en el computador. En el estudio participaron 63

estudiantes de inglés de un instituto de lenguas en Irán. Estos se dividieron en el grupo control y experimental, y ambos hicieron una prueba de inteligencia emocional y de fluidez (al igual que al final del proyecto). Durante un periodo de diez semanas el grupo experimental fue expuesto a películas con alto contenido emocional y se les pedía a los estudiantes que hablaran de sus emociones en el idioma extranjero para elevar su inteligencia emocional. Al finalizar la ejecución ambos grupos tomaron la prueba de inteligencia emocional y fluidez. Este grupo obtuvo mejores resultados en ambas pruebas, lo cual comprobó la efectividad de la estrategia.

También, Ebrahimi et al. (2018) realizaron un estudio experimental en el que examinaban la influencia de la inteligencia emocional y el mejoramiento de la sección oral en el examen del IELTS. Los participantes fueron 43 estudiantes de nivel intermedio de inglés en Irán. Primero, se realizó una prueba de inteligencia emocional y la prueba del IELTS. Posteriormente, se realizaron sesiones sobre inteligencia emocional en el grupo experimental por un año. Una vez finalizaron las sesiones, ambos grupos tomaron de nuevo las dos pruebas y se conoció que tanto la inteligencia emocional como la sección de habla del IELTS tuvieron un gran progreso en el grupo experimental.

En el estudio cuasiexperimental de El-Sakka (2016) se apuntaba a promover estrategias de autorregulación para mejorar la habilidad oral y reducir la ansiedad al hablar. Esto se probó con 40 estudiantes de inglés como lengua extranjera de una universidad en Egipto. El grupo experimental y control tomaron una prueba de habla y una prueba de ansiedad tanto antes como después de terminar el proceso. Luego, el grupo experimental fue instruido con estrategias de autorregulación. Tras haber aprendido estrategias de autorregulación los estudiantes obtuvieron mejores resultados en ambas pruebas.

Finalmente, Khooei (2014) estudió la relación entre la inteligencia emocional, la fluidez y

la precisión. En esta investigación participaron 39 estudiantes de inglés como lengua extranjera de una institución de lenguas en Irán. En este caso se realizó una prueba de entrada de inteligencia emocional y una prueba de producción oral. El grupo experimental estuvo expuesto a seis sesiones de inteligencia emocional para después discutir diversos temas en el idioma extranjero. Ambos grupos, tanto el experimental y el control, fueron grabados para realizar un análisis del discurso y se descubrió que el primero tenía mayor fluidez y precisión que el segundo. Esta información fue validada en la prueba de salida de inteligencia emocional y de ansiedad.

1.3.4 Las presentaciones orales y las emociones

A este respecto resulta pertinente empezar por mencionar a Coskun (2017), quien investigó el efecto del formato de presentación de PechaKucha (formato de presentación oral en el cual se expone una presentación de manera sencilla e informal mediante 20 diapositivas mostradas durante 20 segundos cada una) en la ansiedad al hablar en público de unos estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los participantes fueron 49 estudiantes del departamento de Traducción e Interpretación en inglés de una universidad estatal en Turquía. Para alcanzar el objetivo de la investigación se utilizó un diseño de investigación experimental previo y posterior al ensayo. Los estudiantes recibieron un cuestionario antes de la preparación de sus presentaciones e inmediatamente después de la presentación en el aula. Los resultados mostraron que la ansiedad de hablar en inglés de los estudiantes se redujo significativamente como resultado de su experiencia usando el formato de presentación de Pecha Kucha, con lo cual se concluyó que este modelo podía ser incluido en el salón de clase.

En años más recientes Solmaz (2019) se dedicó a examinar el potencial del estilo de presentación oral PechaKucha en futuros profesores de inglés. En este estudio participaron 102

estudiantes de inglés avanzado de la Facultad de Lenguas Extranjeras en Turquía durante el periodo 2016-2019. Los participantes estuvieron expuestos a diferentes presentaciones utilizando el estilo de PechaKucha y al finalizar el proceso realizaron 12 entrevistas grupales que indagaban sobre el impacto del estilo. Se percibió un avance en la habilidad oral, la autoconfianza, el desarrollo de las habilidades de presentación y el manejo del tiempo. Sin embargo, también se encontró que el estilo tenía debilidades, como el aumento de la ansiedad y el debilitamiento del aprendizaje debido al formato que requiere la presentación oral.

En esta sección se recurrió a diversos antecedentes investigativos vinculados con los constructos de este proyecto que dan cuenta del panorama tanto nacional como internacional. Todas las investigaciones guardan relación con el tema central del presente trabajo, ya sea por la temática, el tipo de estudio o el diseño metodológico. Cabe añadir que a nivel nacional no es común encontrar investigaciones que se enfoquen en la relación fluidez y emoción. Tampoco lo son aquellas relacionadas con el desarrollo de competencias emocionales en el área del inglés. Por ello, se considera que este proyecto puede hacer un aporte significativo en dicha área.

1.4 Justificación

En la experiencia de la investigadora como docente se ha encontrado con estudiantes que tienen un amplio conocimiento de estructuras gramaticales, vocabulario, entre otras habilidades en el inglés. No obstante, al momento de hablar los alumnos muestran una fluidez oral pobre o nula, aun cuando han estado expuestos al aprendizaje formal o informal de la lengua por muchos años. Esta falta de fluidez hace que la comunicación no sea exitosa debido a la cantidad de pausas y titubeo por parte de quien desea comunicarse (Abd Al Galil, 2019).

La importancia de la fluidez en la habilidad oral ha sido altamente debatida, dado que elementos como la precisión o la pronunciación parecen tener mayor enfoque en los estudios de

enseñanza en lengua inglesa (Dinçer et al., 2012). Generalmente, se ha considerado más importante el uso correcto de la gramática, es decir, de contar con una clara organización de las ideas sin prestar atención al rol esencial de la fluidez, que en una conversación es la que permite que la interacción tenga naturalidad y pueda tener continuidad y, por ende, las personas se comuniquen en el idioma extranjero, que en última instancia es el objetivo de su aprendizaje. En una investigación realizada por Abd Al Galil (2019) se encontró que es necesario que los docentes atiendan a la fluidez como un componente integral de la habilidad oral, debido a que es el medio por el cual los estudiantes buscan comunicarse en el idioma extranjero. Entonces, resulta fundamental trabajar la fluidez en conjunción con los demás elementos del lenguaje.

En el Plan Nacional de Bilingüismo propuesto por el MEN (2006) de Colombia se establece que el principal objetivo del aprendizaje del inglés debe ser “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (p. 6). Por ende, los docentes deben enseñar las cuatro habilidades básicas: la lectura, la escritura, la escucha y el habla, pero debería hacerse énfasis en el desarrollo de la habilidad oral y la fluidez, pues son las habilidades productivas que permiten la comunicación universal.

Sin embargo, según Barrios (2017), los docentes suelen persistir en la traducción y la enseñanza de la gramática y vocabulario de manera aislada, lo cual hace que la habilidad oral y la fluidez sean competencias subestimadas y que se proporcionen pocas oportunidades para que los estudiantes hablen en el aula de clase. Esta situación no es coherente con los objetivos del Gobierno nacional y su idea de una Colombia bilingüe (MEN, 2019). A nivel de parámetros nacionales hay un claro objetivo de desarrollo oral en el inglés, con el fin de tener hablantes

competentes que puedan relacionarse en un mundo globalizado. Sin embargo, esto no se ha podido ejecutar por razones que serán expuestas en este estudio.

Se debe añadir que la fluidez posee elementos emocionales que facilitan o bloquean su desarrollo. No obstante, en Colombia no es fácil encontrar estudios que analicen la relación entre la fluidez y las emociones, aunque sí existen algunos estudios que tratan el efecto de emociones como la ansiedad o el miedo como factores inhibidores de la habilidad oral. En todo caso, hasta el momento no se ha propuesto en el país un ejercicio de fortalecimiento de competencias emocionales para desarrollar la fluidez en presentaciones orales, como el que se pretende en esta tesis, y en otros países hay poca investigación alrededor del tema. Así pues, el estudio podría aportar en el área de la fluidez en presentaciones orales y su relación con las competencias emocionales, lo que podría ser un inicio para la investigación de temas que han sido abandonados por largo tiempo en el país y que requieren una intervención pronta para mejorar los estándares de producción oral que los estudiantes requieren para ser parte activa de un mundo globalizado.

1.5 Objetivo general

Analizar el cambio de la fluidez en inglés en las presentaciones orales por medio del fortalecimiento de las competencias de consciencia y regulación emocional.

1.6 Objetivos específicos

- Mostrar los cambios de la fluidez en las presentaciones orales tras haber llevado a cabo los talleres de consciencia y regulación emocional.
- Explicar el impacto de las competencias de consciencia y regulación emocional en el desarrollo de la fluidez en las presentaciones orales.

Capítulo 2

2.1 Marco conceptual

El siguiente capítulo está dividido en dos secciones. La primera sección está dedicada al constructo de la habilidad oral. Esto incluye las definiciones del término según diferentes teóricos, los elementos y las actividades para desarrollarla. Además, se explican las habilidades orales en los usuarios A1 según el Marco Común Europeo y las diferentes variables de la fluidez como concepto principal derivado de la habilidad oral. Finalmente, se habla sobre las metodologías de enseñanza del inglés que guardan relación con la habilidad oral y la fluidez. La segunda sección está orientada hacia el análisis de los componentes emocionales en la enseñanza del inglés. Primero se hace referencia a las investigaciones y definiciones teóricas relacionadas con las emociones y la enseñanza del inglés. También, se discuten algunas metodologías de enseñanza de la lengua que tienen relación con los factores emocionales. Por último, se abordan las competencias emocionales, especialmente las competencias de consciencia y regulación en el contexto de la habilidad oral y la fluidez en un idioma extranjero.

2.1.1 Componentes de la habilidad oral

2.1.1.1 *La habilidad oral*

O expresar sus propias ideas. Por su parte, Chaney y Burk (1998) la catalogó. Existe un gran número de definiciones para el término habilidad oral; si bien es cierto que algunos autores incluyen la escucha como parte de ella, en este documento se utilizará el término habilidad oral como sinónimo de producción oral. La definición empleada para el presente estudio está basada en cinco referentes teóricos. Para comenzar, el Diccionario Oxford (2009) define la habilidad

oral como “la acción de comunicar información como “el proceso de construir y compartir el significado por medio de códigos verbales y no verbales en una variedad de contextos” (p. 13). En la misma línea, Flórez (1999) añadió que “es un proceso interactivo con tres etapas principales, producir, recibir, y procesar información” (p. 1).

En términos de la enseñanza y el aprendizaje la *habilidad oral* es considerada una habilidad para ser practicada y mejorada. Para Nunan (2002), “es la habilidad oral productiva, consiste en producir un sistema verbal para comunicar un mensaje” (p. 48). Bygate (1987) investigó la distinción entre el conocimiento y la habilidad oral, por lo que consideró que es crucial enseñar a hablar mediante el estudio del conocimiento de la gramática, el vocabulario, la pronunciación, la entonación, etc. Enfatizó en que deben utilizar estos elementos para comunicar un mensaje con significado para quien habla y quien escucha. Como se mencionó, son variadas las definiciones existentes para el término habilidad oral. Sin embargo, todas coinciden en una particularidad: que su propósito es comunicar un mensaje con un contenido significativo.

2.2 Elementos de la habilidad oral

En investigaciones efectuadas durante los años 1970, 1980, 1990 e inicios del 2000 la habilidad oral poseía solo el elemento de la precisión o exactitud, y dentro de él se encontraban la gramática, el vocabulario, la pronunciación y la fluidez. Sin embargo, en investigaciones posteriores los elementos de la habilidad oral se separaron y se convirtieron en sub- habilidades de ésta.

Precisión o exactitud. La precisión o exactitud es uno de los criterios más importantes en la habilidad lingüística de un hablante, puesto que es la capacidad de utilizar elementos conocidos para comunicar un mensaje. Según Richards (1992) el término precisión se refiere a “la habilidad de producir una oración gramaticalmente correcta” (p. 31). No obstante, Thornbury

(2005) se refirió al término como un elemento que va más allá, pues hablar en inglés con exactitud significa no solo cometer pocos o ningún error en gramática, sino también tener en cuenta el vocabulario, la pronunciación y la fluidez.

Gramática. El término gramática también ha sido definido por una gran cantidad de autores. Según Parsons (2004) es un sistema de reglas que estructuran y organizan el lenguaje. Por su parte, para Carpenter et al. (1996) el propósito de la gramática es crear un puente entre la forma y el significado para hacer frases u oraciones que permiten la comunicación verbal. A su vez, Torkey (2006) expresó que la gramática implica la habilidad de producir diferentes estructuras gramaticales y usarlas efectivamente en la comunicación.

Vocabulario. Según Shafaei y Nejati (2010) el vocabulario es uno de los objetivos más importantes en la enseñanza de un idioma extranjero, dado que es la base del discurso. Desde otro punto de vista Kim (2008) afirmó que aprender vocabulario sirve para la comunicación y para adquirir nuevo conocimiento. Por otro lado, Cooper et al. (2011) indicaron que el objetivo principal del desarrollo del vocabulario es ayudar a los estudiantes a ser usuarios independientes de la lengua, y, así, que ellos aprendan a inferir el significado de palabras desconocidas.

Pronunciación. Thornbury (2005) definió la pronunciación como la habilidad de producir oraciones comprensibles en una conversación. A su vez, Trouvain y Gut (2007) plantearon que no es suficiente entender los patrones de pronunciación de un idioma específico, sino también comunicar mensajes con una pronunciación clara; de no ser así la conversación se torna frustrante y poco satisfactoria para quienes se comunican. Como complemento a la teoría de la pronunciación, Harmer (2001) propuso el tono, la entonación, los pares mínimos, el deletreo, el ritmo y el acento como elementos esenciales en los patrones de pronunciación.

Fluidez. Hablar fluidamente significa poder comunicar ideas sin tener que hacer pausas o

pensar demasiado acerca de lo que se está comunicando. Richards (1992) definió la fluidez como “las características que le dan al discurso las cualidades de ser normal y natural” (p. 141). De forma más específica, Thornbury (2005) propuso una escala de evaluación para la fluidez:

Poco titubeo. Hablar con soltura en un discurso natural, no hay pausas largas y es fácil entender lo que se está expresando.

- Longitud. Organizar ideas para formar un mensaje con patrones gramaticales elementales y complejos.
- Independencia, Expresar ideas de diversas maneras, seguir una conversación o hacer preguntas.

Debido a que esta tesis se basó especialmente en este elemento de la habilidad oral, se dedicó un apartado especial a este, en el cual se amplía la definición y uso del término fluidez.

2.3 Habilidad oral de nivel A1 basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (MCER) es el punto de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. Este marco ha sido implementado a nivel mundial desde el año 2003 y su objetivo es orientar las competencias que se deben desarrollar en todas las habilidades de la lengua: escucha, habla, lectura y escritura. Este proyecto de investigación se enfoca en la habilidad oral en un nivel A1 (principiante) por lo que en la Tabla 2 se explica detalladamente lo que un usuario en este nivel puede hacer en algunos aspectos lingüísticos y sociales según el MCER. Con base en estas competencias se evaluó el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes participantes.

Tabla 2.

Competencias de un hablante A1 de inglés

A1	Definición
¿Qué puede hacer un usuario A1?	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad, y esté dispuesto a cooperar.
Autoevaluación	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
Uso de la lengua hablada	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.
Hablar en público	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos y lineales como <i>y entonces</i> .
Interacción oral	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.
Comprender un interlocutor nativo	Comprende expresiones corrientes dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas y cotidianas siempre que el interlocutor colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.
Intercambiar información	Comprende preguntas e instrucciones que se le formulan despacio y con cuidado, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy cotidiana y responde a ese tipo de afirmaciones.
Conversación	Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo y sobre otras personas: dónde vive, personas a las que conoce, cosas que tiene. Es capaz de hacer indicaciones temporales mediante frases como “la semana que viene”, “el pasado viernes”, “en noviembre”, “a las tres”. Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias. Comprende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.

Fuente: (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002)

2.4 Actividades que permiten el desarrollo de la habilidad oral

La habilidad oral puede ser desarrollada por medio de diferentes actividades que proponen la interacción entre dos o más participantes. A continuación, se presentan algunos de los medios que se utilizan comúnmente para el fortalecimiento de la habilidad estudiada.

Hablar cara a cara. La mayoría de las conversaciones se dan cara a cara, lo cual hace que quienes se están comunicando tengan una retroalimentación inmediata que responda, por ejemplo, a “¿quiénes me escuchan me entienden?, ¿simpatizan con mi conversación?” (Cornbleet y Carter, 2001, p. 16). La expresión a través del habla cuando los interlocutores están presentes facilita la comunicación, puesto que las expresiones faciales y movimientos del cuerpo permiten mayor eficacia para entender los mensajes entre los participantes (El Fayoumy, 1997; Widdowson, 1998; Burns, 1998 como se citaron en Abd EL Fattah, 2006).

Hablar interactivamente. Según Cornbleet y Carter (2001) una conversación fluida, ya sea cara a cara o por vía telefónica, sucede cuando los participantes hacen contribuciones balanceadas de la información. Tomar turnos en una conversación es la característica principal de la interacción que se da de manera inconsciente entre los interlocutores.

Hablar en tiempo real. Durante las conversaciones las respuestas no son planeadas y se dan espontáneamente, lo que produce un idioma que refleja la naturalidad de quienes hablan (Foster et al., 2000). Al limitar el tiempo para planear el discurso, quien habla en ocasiones cambia constantemente las ideas, que no son tan complejas como cuando se escribe. En el caso de los hablantes de un idioma extranjero, al tratar de organizar las ideas en ocasiones olvidan lo que iban a decir y pueden volverse repetitivos (Chiswick y Miller, 2001). Según Bygate (1987); Foster et al. (2000); y Hughes (2002) esto implica que hablar en tiempo real genera presión, pero también permite la libertad de expresarse. Por ello, es importante usar expresiones con fórmulas,

permitir el titubeo, fomentar la autocorrección y la repetición para que los hablantes adquieran más fluidez en el idioma extranjero.

Hablar en presentaciones orales. Las presentaciones orales son una de las formas más efectivas para que hablantes no nativos se puedan comunicar de manera más natural en el idioma extranjero (Brooks y Wilson, 2014). Se ha demostrado que estas son extremadamente exitosas para mejorar las habilidades del inglés de los alumnos y aumentar su autonomía. Por ejemplo, Girard et al. (2011) encontraron que el uso de presentaciones orales en el aula conduce a una mayor interacción y participación en la clase, un mayor interés en el aprendizaje y mejoras notables en la comunicación y habilidades de presentación. King (2002) agregó que se ha evidenciado que las presentaciones orales ayudan a cerrar la brecha entre el estudio y el uso del idioma porque los hablantes se ven forzados a comunicar información de su interés en este.

Las interacciones entre los presentadores y la audiencia proporcionan a ambos conjuntos de participantes numerosas oportunidades para practicar sus habilidades en inglés de una manera auténtica (Brooks y Wilson, 2014). Estas actividades también brindan a los estudiantes momentos que requieren que utilicen el inglés no solo mientras están dando la presentación en sí, sino también mientras se preparan para esta. Por ejemplo, en las presentaciones grupales los estudiantes deben trabajar juntos, por lo que se puede animar a los estudiantes a utilizar el inglés para negociar y planificar cómo presentarán sus ideas a los demás miembros de la clase. Así, se facilita el uso del inglés para alcanzar un objetivo específico, de forma auténtica y con muy poca intervención del profesor.

2.4.1 Aspectos emocionales de las presentaciones orales

Entre las cuatro habilidades básicas para hacer uso de un idioma, hablar es la que causa el mayor nivel de ansiedad (Cheng et al., 1999; Young, 1990). Cuando los estudiantes tienen que

hablar un idioma extranjero, generalmente tienen miedo de hacerlo. Este fenómeno se describe como ansiedad al hablar en público (Ayres y Hopf, 1993). Se asume que aproximadamente el 85 % de los hablantes se sienten ansiosos antes de presentar un discurso en sus idiomas nativos (Burnley et al., 1993). Así que se puede asumir que esta estadística es incluso más alta al hablar en público en una lengua extranjera.

De acuerdo con McCroskey (1970) la ansiedad de hablar en público se divide en cuatro etapas básicas: ansiedad previa a la preparación, es decir, cuando el estudiante sabe que debe hacer una presentación; ansiedad por la preparación, que ocurre en el momento en el que se ensaya la presentación; ansiedad previa a la presentación, que es el momento en el que otros compañeros presentan; y, finalmente, la ansiedad por el desempeño, la cual se da cuando el estudiante se encuentra presentando. Aunque los profesores de idiomas hacen un gran esfuerzo por enseñar a los estudiantes habilidades para hablar en público en inglés, se sabe que esto es un obstáculo para muchos estudiantes (Ciarrocca y Brown, 2015).

La ansiedad de hablar en público se genera cuando los hablantes de la lengua nativa y extranjera piensan que su desempeño podría ser erróneo o no comprensible (Brown, 2000). La falta de fluidez en el idioma extranjero podría ser otra razón para esta situación (Beatty y Friedland, 1990). Por lo tanto, es importante que los profesores sean conscientes de la ansiedad que provoca hablar en público y desarrollen estrategias para animar a sus estudiantes a afrontarla (Ciarrocca y Brown, 2015). Una manera de reducir la ansiedad de hablar en público es permitir a los estudiantes practicar el habla a través de la repetición y el ensayo (Liao, 2014). Otra manera es desarrollando su fluidez por medio de estrategias emocionales que le permitan al estudiante presentar con más naturalidad. Por esta razón, las presentaciones orales resultan esenciales para fortalecer la fluidez.

2.5 La fluidez como elemento primordial de la habilidad oral

La fluidez es considerada uno de los componentes más importantes en el dominio de un idioma. La investigación sobre la fluidez inició formalmente desde mediados de 1960 (Sanaei et al., 2015). Dada la importancia del concepto, se puede encontrar un gran número de investigaciones y definiciones de este término. Brumfit (1984) creía que la fluidez puede ser vista como uso natural del idioma, aun si la persona no suena como un hablante nativo en su comprensión y producción. Por su parte, Lennon (1990) pensaba que la fluidez es producir el habla a un ritmo similar al nativo. Años más tarde Thornbury (2005) definió la fluidez como la habilidad de expresar una secuencia de ideas fluidamente. Así mismo, Harrell (2007) afirmó que es un término que se refiere a la suavidad o flujo con el que suenan, sílabas, palabras y frases que se unen cuando se habla rápidamente. Existen distintas definiciones al término que pueden no coincidir o complementarse entre sí. Sin embargo, según Gürbüz (2017) las características de un discurso fluido son:

- Las ideas fluyen sin problemas con facilidad de producción y sin interrupción.
- Los errores de idioma no interfieren con el mensaje.
- Las pausas, vacilaciones y auto reparaciones son parte de un discurso fluido.
- Los hablantes recuperan las formas del idioma automáticamente, sin pensar.
- La comunicación es efectiva.

Años antes de esta caracterización, con el fin de precisar el término, Segalowitz (2010) determinó tres aspectos claves de la fluidez:

- Fluidez cognitiva. Es la capacidad de los hablantes de la lengua extranjera para traducir sin problemas el pensamiento.

- **Fluidez del habla.** Son las características orales de enunciados que reflejan el funcionamiento de los procesos cognitivos.
- **Fluidez percibida.** Se trata de las inferencias que hace quien escucha basado en su percepción de la fluidez cognitiva de quien habla.

2.6 Medidas de la fluidez

Según Lennon (1990), Riggensbach (1991), Towell et al. (1996), Kormos y Dénes (2004), y De Jong et al. (2013) algunos de los indicadores que determinan la medición de la fluidez son:

Velocidad del habla. La velocidad del habla se refiere al número de sílabas articuladas por minuto. Kormos y Dénes (2004) argumentaron que:

El número total de sílabas producidas en una muestra de voz dada se dividió por la cantidad de tiempo total requerido para producir la muestra de voz expresada en segundos. Esta cifra se multiplicó luego por sesenta para dar una cifra expresada en sílabas por minuto. (p. 154).

Duración media de las sílabas producidas. El número promedio de sílabas producidas en enunciados está por encima de la pausa de 0.25 segundos (Lennon 1990; Riggensbach, 1991; Towell et al., 1996).

Relación de tiempo de fonación. La relación de tiempo de fonación se refiere a “el porcentaje de tiempo que se habla como una proporción porcentual del tiempo necesario para producir la muestra del habla” (Towell et al. 1996, p. 1). Además, “la relación de tiempo de fonación se puede definir como tiempo de fonación dividido por el tiempo total” (De Jong et al., 2013, p. 1).

Velocidad de articulación: “Al calcular la velocidad de articulación, el número total de sílabas producidas en una muestra de voz dada se dividió por la cantidad de tiempo necesario

para producirlas en segundos” (Kormos y Dénes, 2004, p. 151).

2.7 Fenómenos conversacionales, marcadores del discurso y la fluidez

La mayor parte de las investigaciones sobre la fluidez se enfocan en la producción de palabras por minuto. En este sentido, el modelo de Wood (2001) y su definición del constructo enfatizan la importancia de las pausas y la fluidez entre ellas. No obstante, al analizar la fluidez desde un punto de vista más conversacional se pone en tela de juicio esta teoría, debido a que durante una conversación existen elementos que pertenecen a los fenómenos recurrentes en el lenguaje conversacional, y, por ende, en el análisis del discurso pueden existir partículas en el discurso o marcadores⁴ (Fraser, 1990; Özbek, 1995 como se citó en McCarthy, 1998; Schiffrin, 1987; Schourup, 1985), fenómenos de vacilación y auto reparaciones (Cucchiarini et al., 2000), o “palabras pequeñas” en general, que no necesariamente son marcadores de poca fluidez (Götz, 2013; Hasselgreen, 2004).

De hecho, la existencia de algunos de estos marcadores, como “quiero decir”, “ya sabes”, “en realidad”, “bueno”, “eem”, etc. puede hacer que el habla no nativa sea más fluida. Pero, frecuentemente, los estudiantes de inglés tienden a usar los marcadores de su lengua materna o no usan ninguno, dado que no es común enseñar los que son comunes en la lengua extranjera (Hellerman y Vergun, 2007). En todo caso, el uso excesivo de estos marcadores, incluso en la lengua materna, también puede ser interpretado como característico de un hablante difluente (Watts, 1989). Por tanto, es menester encontrar un balance en el uso de ellos.

⁴ Los marcadores del discurso son expresiones como *esto es, así las cosas, sin embargo, por cierto*, y otras unidades lingüísticas especializadas en encadenar los diferentes fragmentos discursivos señalando explícitamente el tipo de relación semántica que existe entre ellos, guiando así la interpretación del discurso que se transmite.

2.8 Factores psicoemocionales de la fluidez

Hay una serie de factores psicológicos que afectan la fluidez del lenguaje hablado en cualquier idioma, ya sea nativo o extranjero. Cada vez que una persona habla con alguien o con un grupo de personas, su preocupación es expresar las cosas con cierto significado y causar una buena impresión. Cuando hablar con claridad y fluidez ya es difícil para algunas personas en su lengua materna, el desafío se duplica en un idioma extranjero. Para Hall et al. (2011) no todo el mundo habla con fluidez “cuando nos sentimos sin recursos” y también “cuando nos encontramos en un estado creativo”, que es con frecuencia la vivencia de los estudiantes de idiomas extranjeros. Adicionalmente, la participación del oyente también puede tener un impacto positivo o negativo en la fluidez del hablante, y esto podría estar relacionado con factores psicoemocionales.

2.9 La fluidez en el marco común europeo de referencia para las lenguas Extranjeras

Así como la habilidad oral, la fluidez es parte de los criterios del Marco Común Europeo, pues es uno de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada junto con el alcance, la corrección, la interacción y la coherencia. La definición proporcionada por el Marco es que “la fluidez, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida” (Consejo de Europa, 2002, p. 1).

2.10 Métodos de enseñanza del inglés basados en el desarrollo de la habilidad oral y la fluidez

A través de la historia se han implementado diferentes metodologías de enseñanza del inglés, muchas centradas en los contenidos gramaticales, léxicos u orales. En este apartado se

presentan específicamente aquellas que están relacionadas de forma particular con el desarrollo de la habilidad oral y la fluidez, sus precursores, definiciones y características basados en Richards y Rogers (2014), en su libro *Approaches and methods in language teaching*.

Método directo. Según Richards y Rogers (2014) uno de los métodos más reconocidos en la enseñanza del inglés en la habilidad oral es el método directo. Este fue desarrollado a inicios del siglo XIX principalmente en Alemania y Francia por Sauveneur y Maximilian Berlitz. Este enfoque consiste en usar solo la lengua meta en el salón de clase y omitir todo tipo de comunicación en la lengua nativa. De este modo, la habilidad oral es el centro del aprendizaje y se enseña a través de oraciones completas y vocabulario relacionado al día a día. Sumado a esto, todas las instrucciones son dadas de manera oral y la enseñanza de la gramática se hace de manera inductiva. Así mismo, la gramática y la pronunciación son el punto esencial de la corrección. El método directo obtuvo popularidad en Europa, especialmente en colegios e instituciones privadas; sin embargo, en colegios públicos fue altamente rechazado, dado que requería de profesores nativos de la lengua o docentes con un nivel casi nativo en su desempeño oral, fluidez y pronunciación. En 1920 la popularidad de este método declinó, debido a que no era posible enseñar un idioma extranjero sin utilizar la lengua materna en algún momento de clase, lo cual hacía que la enseñanza fuera muy compleja.

Enfoque oral. De acuerdo con Richards y Rogers (2014) el método oral apareció como un perfeccionamiento del método directo. Fue desarrollado por el Consejo de Lingüística Aplicada Británico principalmente por Harold Palmer y A.S. Hornby en el año 1930. Este método obtuvo aprobación en el año 1955 y desde entonces muchos libros de enseñanza de inglés lo han implementado. Dentro de las características de esta técnica se destacan la producción oral como enfoque principal, la enseñanza en el idioma meta (aunque se incorporan

elementos de la lengua materna), y que la gramática y el vocabulario deben ser enseñados en contexto. En el proceso de enseñanza los estudiantes deben repetir lo que dice el profesor como mecanismo de memorización de la pronunciación. Además, para enseñar a escribir es imperativo que se maneje el idioma de manera oral. Pese a que en la actualidad este método no es usado regularmente, los libros y docentes continúan con estas prácticas, puesto que facilita el proceso de adaptación a sonidos del inglés y les genera más confianza a los estudiantes para hablar en el idioma meta.

Enfoque audio lingue. De acuerdo con Richards y Rogers (2014) el método audio lingue surgió a finales de los años 50 y fue creado por el Concejo Lingüístico Británico. Se basa en la experiencia del enfoque oral con una combinación lingüística estructural y procesos audio orales. Plantea que el habla y la escucha proceden de la lectura y la escritura. Igualmente, el vocabulario y las oraciones son enseñados a través de la repetición. Tiene como objetivo formar en la comprensión oral, la corrección fonética y producir la lengua sin errores, con el propósito de simular a un hablante nativo.

Enfoque comunicativo. Richards y Rogers (2014) expusieron que el enfoque comunicativo inició a finales los años 70 y fue desarrollado por el lingüista Británico D.A. Wilkins. Este método se debió a que se puso en duda la efectividad del método audiolingüe. En este se le da mayor atención a la competencia comunicativa que al conocimiento de estructuras, se proponen actividades que promuevan la comunicación real mediante actividades que requieren el uso de la lengua meta, promueve uso del lenguaje significativo para el estudiante y las actividades de aprendizaje se seleccionan de acuerdo con el nivel de lengua que los alumnos dominen.

Cabe aclarar que dentro el enfoque principal de este proyecto fue el método

comunicativo, al ser el que presenta la estructura más completa del uso de la lengua oral en escenarios significativos y no solo en un contexto de repetición para llegar a desempeñarse con fluidez y pronunciación adecuada, sino también con un contenido relevante para el estudiante.

Componente emocional en la enseñanza del inglés

2.11 La emoción

Para entender cómo funcionan las emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras es menester comprender primero la emoción desde diferentes cosmovisiones teóricas, dado que esta ha tenido un amplio abordaje desde la literatura, la filosofía, la psicología, y las neurociencias. Resulta pertinente empezar por explicar que etimológicamente el término emoción procede del latín *moveré* (mover hacia) (Vallés y Vallés, 2000). La definición ofrecida por el *Oxford English Dictionary* establece que la emoción es una “apertura o perturbación de la mente, sentimiento, pasión, cualquier estado mental vehemente o agitado”. Los diccionarios de psicología definen la emoción como un “estado afectivo intenso y relativamente breve, acompañada de fuertes movimientos expresivos y relacionada a sensaciones corporales”.

Desde el punto de vista neurológico Iglesias et al. (1989) manifestaron que la emoción indica “estados discretos del organismo, determinados genéticamente y regulados por estructuras nerviosas subcorticales, que tienen un valor adaptativo para los individuos bajo determinadas circunstancias estimulares” (p. 93). Para Goleman (1996) “el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (p. 397). Por último, una definición muy completa, que fue elegida como la base de esta tesis, es la aportada por Bisquerra (2000) según la cual la emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como

respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 61).

Otra consideración importante es la clasificación de las emociones. Diferentes autores las han dividido como positivas y negativas o convenientes y no convenientes. Además, han especificado las diferencias entre emociones, sentimientos y estados afectivos. Sin embargo, por la extensión de estos conceptos solo se hará referencia a la clasificación que corresponde a las expresiones prototípicas de las emociones universales, basadas en Ekman y Friesen (1978), y Russell (1991). Estos definieron como emociones:

- **Ira.** Sentimiento de enfado, irritabilidad o indignación cuando se es agraviado u ofendido.
- **Alegría.** Sensación agradable de satisfacción y bienestar.
- **Sorpresa.** Malestar o asombro ante algo inesperado.
- **Asco.** Condena o intenso desagrado hacia algo repulsivo o repugnante.
- **Tristeza.** Sensación de desdicha o infelicidad.
- **Miedo.** Aprehensión provocada por generalmente por sensación de amenaza, peligro, o dolor.

2.12 Las emociones y la enseñanza del inglés

El interés por la emoción en la educación no es algo nuevo. Ya desde mediados del siglo XX educadores y pensadores, como Montessori y Vygotsky, presentaban implícitamente en sus escritos la importancia de las emociones y su influencia en el aprendizaje. Vygotsky (1987) afirmó que “la primera cuestión cuando nosotros consideramos la relación entre el pensamiento y el habla con otros aspectos de la vida y de la consciencia, está relacionada a la conexión entre el intelecto y el afecto” (p. 50). Así mismo, Brown (1971) y Castillo (1973) destacaron la

necesidad de unir los campos cognitivo y emocional, con el fin de educar globalmente a la persona.

Adicionalmente, Brundage y MacKeracher (1980) revelaron que los mejores alumnos consideran su propia experiencia como un recurso y establecen los objetivos de aprendizaje en consonancia con su autoconcepto. Ellos se ven influenciados por sus emociones y no aprenden de igual manera cuando se encuentran en estado de ansiedad o estrés. Para los estudiantes el aprendizaje resulta más eficaz cuando tiene un sentido personal y cuando la información se presenta a través de distintas modalidades sensoriales. De igual manera, Ledoux (1996) señaló la emoción como un componente esencial de la actividad cognitiva y subrayó que emoción y cognición no se pueden separar. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras Arnold (2000) argumentó que, al estimular la empatía, la autoestima, la motivación y otras variables emocionales positivas, se facilita notablemente el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

2.13 Respuestas emocionales y su relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera

La manifestación es la forma en la que se percibe la emoción que una persona siente; esta se puede dar en tres niveles diferentes, según Bisquerra (2011): neurofisiológico o psicofisiológico, conductual y cognitivo. Por ejemplo, cuando una persona está furiosa, experimenta taquicardia y tiene un comportamiento agresivo, que puede acompañarse por comunicación no verbal y expresiones corporales.

Componente neurofisiológico o psicofisiológico. Se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, rubor, tono muscular, etc. Son acciones que el individuo no puede controlar porque están relacionadas primordialmente con los neurotransmisores y hormonas implicados en los procesos emocionales.

Componente comportamental. Son aquellas acciones que un individuo permite observar en su conducta para saber qué tipo de emociones está experimentando. Principalmente, son las expresiones del rostro, el tono de voz y movimientos del cuerpo.

Componente cognitivo. Este componente hace que se califique un estado emocional y se le dé un nombre. Es decir, se etiquetan las emociones o sentimientos que un ser humano está sintiendo. En el caso particular del aprendizaje de una lengua extranjera se subrayan los siguientes componentes cognitivos.

Ansiedad. La ansiedad es un estado mental que se caracteriza por una gran inquietud, una intensa excitación y una extrema inseguridad, y es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje. Está asociada a sentimientos negativos, como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión. Heron (1989) hizo referencia a lo que denominó ansiedad existencial; esta surge de una situación grupal y tiene tres componentes ligados entre sí que son importantes para el aula de idiomas: “1. La ansiedad de aceptación: ¿Me aceptarán, gustaré, me querrán? 2. La ansiedad de orientación: ¿Comprenderé lo que sucede? 3. La ansiedad de actuación: ¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?” (p. 33).

La inhibición. La inhibición tiene una cercana relación con los errores debido estos están implícitos en el aprendizaje de idiomas. De niños se cometen al aprender la lengua materna, y no se pueden evitar al estudiar un segundo idioma al ser mayores o adultos. Sin embargo, en la infancia las personas no viven inhibidas, por lo que pueden participar libremente en la aventura del aprendizaje y se arriesgan si es necesario. Cuando se aprende, se debe estar dispuesto a probar intuiciones respecto al idioma y a correr riesgos razonables de cometer errores. Las inhibiciones se producen al crecer, pues se tiene una imagen ante otros que se debe cuidar. Por ello, una crítica severa y palabras humillantes pueden debilitar enormemente la persona, y cuanto

más débil sea esta, más altos son los muros de la inhibición (Arnold, 1999).

La autoestima. La autoestima está relacionada con las evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía. Es un requisito fundamental para que las actividades cognitivas y afectivas tengan éxito (Arnold, 1999). Las nociones de autoestima se obtienen de las experiencias internas y de la propia relación con el mundo externo. La base del concepto que se tenga del yo se establece en la primera infancia. Varias investigaciones indican de forma concluyente que los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueve la autoestima (Waltz y Bleuer, 1992).

La motivación. Según Arnold (1999) la teoría de la adquisición de segundas lenguas no deja duda respecto a la importancia fundamental que tiene la motivación, que es, en realidad, un conjunto de factores que “vigorizan la conducta y le dan una dirección” (Hilgard et al., 1979). Chomsky (1998) como se citó en Arnold y Brown (2000) señaló lo importante que resulta activar la motivación del alumno: “La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 % de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” (p. 30). La motivación tiene que ver con los motivos del alumno para intentar adquirir la segunda lengua, pero la clave de la cuestión está precisamente en saber qué crea la motivación.

En los primeros trabajos de Gardner y Lambert (1972) como se citó en Arnold y Brown (2000) se consideraba que la motivación estaba dividida en dos orientaciones muy generales: integradora e instrumental. La primera se refiere a un deseo de aprender el idioma con el fin de relacionarse con la cultura de la lengua meta, e incluso de formar parte de ella, y la segunda, a motivos prácticos para aprender un idioma, por ejemplo, conseguir un ascenso. Un tipo de motivación no es necesariamente siempre más eficaz que el otro; lo que importa es el grado de vigorización y la firmeza de la dirección que ofrece, y eso también depende de otras variables

internas del alumno. Los tres tipos de respuesta emocional mencionados hicieron parte activa de los hallazgos en esta investigación.

2.14 Métodos de enseñanza del inglés basados en la teoría afectiva

Si bien en el área de lenguas extranjeras se ha investigado acerca de la importancia de las emociones en el aprendizaje, no muchas de sus metodologías de aprendizaje abordan directamente el tema emocional. En algunos métodos se integran transversalmente o solo se mencionan de forma superficial. A continuación, se presentan algunos de los métodos que guardan relación con las emociones.

Hipótesis del filtro afectivo. La hipótesis del filtro afectivo es una de las teorías de adquisición del lenguaje que le da primordial importancia a la motivación, la autoconfianza y la ansiedad en el aprendizaje del inglés. Krashen (1985) definió el filtro afectivo como “un bloqueo mental causado por factores emocionales que no permite que la información enseñada, sea realmente aprendida”. Así, habló de la responsabilidad del docente de generar situaciones que reduzcan el filtro de ansiedad en los estudiantes y así derribar barreras del miedo y permitir que el aprendizaje sea exitoso. A partir de esta hipótesis se han llevado a cabo un gran número de investigaciones que confirman la necesidad de considerar los aspectos afectivos implicados en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

También, Horwitz (1987) postuló que todo currículo de aprendizaje de inglés como lengua extranjera debería contemplar un espacio para la afectividad. Este autor propuso que las características emocionales tienen, cuando menos, tanta influencia en el aprendizaje como las habilidades cognoscitivas. Se contempló, entonces, la posibilidad de que las actitudes y la visión de sí mismo y del mundo tienen un efecto decisivo. Además, se ha considerado que las causas de un aprendizaje poco exitoso pueden ser atribuidas, en gran medida, a bloqueos afectivos de

varios tipos (Brown, 1981).

Aprendizaje cooperativo. Richards y Rogers (2014) definieron el aprendizaje cooperativo como una metodología que tiene como propósito reforzar los lazos entre los estudiantes, que construye una atmósfera positiva en el salón de clase y, así, desarrolla procesos de pensamiento crítico. Esta metodología ofrece a los estudiantes las experiencias necesarias para un desarrollo sano a nivel social, psicológico y cognitivo. Llevar a cabo esta metodología en clase es posible en cualquier área, ya sea en el aspecto gramatical, la pronunciación, la fluidez, etc. Es relevante saber que el rol de los estudiantes es activo y se debe enfatizar en el trabajo en equipo.

Método natural. Terrell (1977), gracias a su experiencia como docente de español en California, diseñó un método natural que se enfocaba en la exposición y conocimiento que los estudiantes reciben antes que en la práctica. El objetivo de este método es la preparación emocional de los estudiantes, quienes deben estar expuestos al idioma antes de producirlo. El aprendizaje se plantea mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical. Este enfoque otorga especial importancia a la comprensión y la comunicación del significado de los enunciados, y promueve la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado en el aula para que se produzca de manera satisfactoria la adquisición de una segunda lengua.

2.15 Competencias emocionales implementadas en el aprendizaje del inglés

Con el fin de hacer el seguimiento a la evolución de la fluidez y las emociones en el proceso, se tomó como referencia el modelo planteado por Bisquerra y Pérez (2007). Las competencias emocionales se comprenden como un conjunto de capacidades personales que las personas pueden desarrollar en el área académica, profesional o personal con el objetivo de saber

actuar en distintos contextos de forma reflexiva y con sentido (Alberici y Serreri 2005 como se citó en Bisquerra y Pérez, 2007). Estas competencias están estructuradas en cinco bloques: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. En el presente trabajo el énfasis se puso en las competencias de consciencia y regulación emocional.

Consciencia emocional. La consciencia emocional consiste en conocer las emociones propias y las de los demás. Es un paso previo para la regulación emocional y está encaminada al desarrollo de la introspección, la autoobservación, la observación de otras personas, del entorno, los medios de comunicación, etc. (Bisquerra y Pérez, 2007).

2.15.1 Estrategias de consciencia emocional

Las siguientes estrategias de consciencia emocional están encaminadas a que las personas piensen frecuentemente en lo que están sintiendo. Algunas de estas fueron propuestas por Bisquerra et al. (2015).

- **Autoobservación y reconocimiento de las emociones.** Esta estrategia corresponde a la consciencia de sí mismo, que responde a las siguientes preguntas: ¿qué emoción estoy experimentando?, ¿a qué me impulsa este estado emocional?, ¿qué es lo apropiado en esta situación?
- **Reconocer las emociones de los demás.** Tras tener consciencia de las propias emociones se puede pensar en lo que piensa o siente la otra persona y hacerse las siguientes preguntas: ¿qué emoción está experimentando la otra persona?, ¿qué se siente impulsada a hacer?

- **Focusing.** Este método fue desarrollado en 1960 por Eugene Gendlin. Se trata de poner atención al cuerpo y así entrar en contacto con emociones, sensaciones y sentimientos desde lo que se ha denominado una sensación corporalmente sentida.

Regulación emocional. La regulación emocional es la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada y tomar consciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Esto incluye la expresión emocional. La regulación emocional controla la ira, el estrés, el miedo, entre otros, y ayuda a desarrollar habilidades de afrontamiento mediante estrategias de regulación. También permite establecer un espacio entre lo que se siente y lo que se hace (emoción y acción), lo cual conlleva poner inteligencia entre el estímulo y la reacción, y, por ende, la respuesta asociada a la emoción es más adecuada y no impulsiva o inmediata. Esta competencia ayuda a autogenerar emociones positivas, como la alegría, amor, entre otras (Bisquerra y Pérez, 2007).

2.15.2 Estrategias de regulación emocional

Para aprender a regular las emociones es esencial una dedicación constante de las diferentes estrategias propuestas por Bisquerra et al. (2015). En este caso se hace hincapié en las siguientes:

- **La respiración.** Las emociones influyen en el ritmo respiratorio y en el control emocional. Por ejemplo, cuando la persona se siente estresada, el ritmo respiratorio se acelera. Al ser conscientes de esto, las personas pueden cambiarlo y reajustar la frecuencia respiratoria de forma que sea más adecuada y las ayude a sentirse más calmadas y menos estresadas.

- **La relajación.** Según el diccionario de la lengua española la relajación es “conseguir un estado de reposo físico y emocional, dejando los músculos en completo abandono y la mente libre de toda preocupación”.
- **Visualización.** Esta técnica es definida por López (2007) como se citó en Bisquerra (2011) como “la habilidad psicofísica de representarse mentalmente cualquier objeto, escenario o vivencia integrando la voluntad y la imaginación” (p. 1).
- **Meditación.** El objetivo de la meditación es lograr la paz mental. Esta práctica requiere un entrenamiento previo para después ser utilizada de forma autónoma. La meditación incluye respiración profunda, una posición corporal apropiada y dirigir los pensamientos hacia la toma de consciencia y el control mental.
- **Cambiar la forma de pensar.** Pensar de manera positiva o negativa puede afectar enormemente nuestras emociones. Por ello, la reestructuración cognitiva ayuda a identificar los pensamientos irracionales y cambiarlos por otros más racionales.
- **La distracción.** Se refiere a todas las actividades que aportan más satisfacción y bienestar. Por ejemplo, la lectura, hacer ejercicio, la jardinería, entre otros.
- **Estrategia de recobro.** Esta estrategia está basada en Gross y Thompson (2007), se trata de un ciclo cognitivo de identificación de la emoción: tener la atención en ella, evaluarla y, finalmente, dar una respuesta distinta.

Autonomía emocional. Este concepto hace parte de la autogestión personal, esta incluye:

- La autoestima, es decir, tener una imagen positiva y satisfecha de sí mismo.
- Actitud positiva y sentido constructivo del yo y de la sociedad.
- Responsabilidad para asumir decisiones negativas y positivas.

- Autoeficacia emocional, que consiste en aceptar la propia experiencia emocional y sentirse como se desea.
- Análisis crítico de normas y mensajes sociales.
- Resiliencia para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

Competencia social. La competencia social es la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas (escuchar, saludar, dar las gracias, entre otras actitudes); el respeto por los demás, apreciar las diferencias individuales y grupales; practicar la comunicación receptiva, entender a los demás verbal y no verbalmente; practicar la comunicación expresiva, es decir, iniciar y mantener conversaciones donde se expresa sus propios pensamientos y sentimientos; y compartir emociones y entender la naturaleza emocional de las relaciones.

Competencias para la vida y el bienestar. Las competencias para la vida y el bienestar se refieren a la capacidad de afrontar los desafíos de la vida diaria a nivel social o personal. Esto incluye: fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones, buscar ayuda y recursos, tener una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, y fluir.

Estas competencias emocionales fueron la base del desarrollo de este proyecto, puesto que, por medio de su desarrollo se hizo el seguimiento de la evolución de la fluidez de los participantes. Además, contribuyeron a su desarrollo personal y al manejo de emociones en otros ámbitos no necesariamente académicos, sino sociales, personales o profesionales. En este estudio, se trabajaron principalmente las competencias de consciencia y regulación, en vista de que el tiempo de ejecución fueron ocho semanas y cada una de las competencias requería un ciclo de presentación, práctica y evaluación que se tomaba como mínimo cuatro semanas.

Capítulo 3

3.1 Marco metodológico

En este capítulo se expone la metodología de investigación. En él se explican el enfoque, el alcance, el diseño, los participantes, las técnicas de recolección de datos, los instrumentos, el procedimiento de la investigación, los aspectos éticos y las estrategias de análisis cualitativas y cuantitativas.

3.2 Enfoque de estudio

La metodología utilizada para el estudio actual fue de perspectiva mixta porque, como propuso Creswell (2014), está constituido por dos realidades, una objetiva y una subjetiva. Objetiva, dado que con datos cuantificados se analiza el perfil de entrada y salida de los participantes del estudio. Subjetiva, debido a la intervención de la propuesta metodológica durante la ejecución inspirada en la investigación acción. Además, su diseño es paralelo convergente, puesto que se analizaron de forma separada los datos cuantitativos y cualitativos para comparar los resultados. Sumado a esto, al implementar el método mixto se incrementa la confianza en los resultados, que son una representación fiel y genuina de lo que ocurre en el fenómeno (Todd y Lobeck, 2004 como se citó en Hernández et al., 2010).

3.2.1 Componente cualitativo

- **Diseño para el componente cualitativo.** El método utilizado fue inspirado en el diseño de investigación-acción, pues el objetivo de este proyecto fue comprender una problemática específica en una comunidad, en busca de un cambio social, una transformación en el aula por parte del docente y el estudiante. Además, se basó en los

ciclos que Pavlish y Pharris, (2011); Adams (2010); Somekh (2008); Sandín (2003); y León y Montero (2002) como se citaron en Alzate y Real (2018) propusieron para la implementación de la investigación acción, a saber, ciclo 1: identificar el problema, ciclo 2: elaborar un plan, ciclo 3: implementar y evaluar el plan, ciclo 4: retroalimentación.

- **Alcance del componente cualitativo.** El alcance del actual estudio fue interpretativo, debido a que, según las características de la investigación cualitativa, su naturaleza es interpretar la realidad en una comunidad específica, basada en la experiencia de los participantes del estudio (Hernández, et al., 2014). De forma particular se interpretaron, a través de diferentes técnicas de recolección, las percepciones de los participantes y la transformación que experimentaron durante la realización de la investigación.
- **Técnicas de recolección de datos.** Las técnicas de recolección fueron seleccionadas según la pertinencia del estudio. Además, fueron divididas en fuentes de información primaria y secundaria, como propuso González (2009).
 - **Entrevista.** Janesick (1998) explicó la entrevista como una reunión entre el entrevistado y el entrevistador cuyo objetivo es lograr una comunicación y construir significados respecto a un tema. Por lo tanto, se llevó a cabo una entrevista para analizar las percepciones de los participantes al final del proceso investigativo. Esta fue semiestructurada, dado que se partió de dos preguntas guía, pero el entrevistador tuvo la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener más información pertinente. El tipo de preguntas que se realizaron fue de opinión, expresión de sentimientos y antecedentes.
 - **Diario de campo de los estudiantes.** Wallace (2006) define un diario como un documento privado en el que los participantes confían cualquier pensamiento y

sentimiento. Los diarios son herramientas para generar reflexión acerca de la enseñanza-aprendizaje y, además, crean hipótesis sobre el proceso de investigación. En esta oportunidad fue un instrumento que se utilizó todos los días con el fin de plasmar las reflexiones de los participantes y reportar novedades relevantes diarias en el salón de clase, relacionadas con el proceso investigativo o pedagógico.

- **Observación.** Hernández et al. (2014) precisaron que en la observación se exploran y describen ambientes o comunidades, al analizar todos sus componentes físicos y de significado para comprender procesos, experiencias, vinculaciones entre personas e identificar problemas sociales. Por lo anterior, se realizaron 15 observaciones a través de video durante ocho semanas, con la intención de responder las preguntas del estudio relacionadas con las actitudes, percepciones y respuestas actitudinales de los estudiantes participantes.

3.2.2 Componente cuantitativo

- **Diseño para el componente cuantitativo.** El diseño utilizado fue cuasiexperimental, dado que tuvo una intervención en un grupo conformado antes del experimento (Hernández et al., 2014). Esto con el fin de indagar sobre el posible efecto en la variable dependiente y de observar, describir y especificar las propiedades de un fenómeno. El diseño parte de este esquema:

GE1:	O 1	X	O 2
GC:	O 1	--	O 2

GE1: grupo experimental que se entrena en la estrategia de competencias emocionales.

GC: grupo control al cual no se le capacitó en ninguna estrategia.

- **Alcance.** El alcance de este proyecto de investigación fue explicativo por su interés que es describir y explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones o por qué se relacionan dos o más variables (Hernández et al., 2014). En este caso, cómo la implementación de competencias de consciencia y regulación emocional podían transformar la fluidez oral de los participantes.
- **Instrumentos**
- **APTIS.** El APTIS es un examen en computador, desarrollado por expertos del British Council en el campo de la evaluación lingüística, que se basa en los hallazgos de la lingüística aplicada (British Council, 2019). Este examen es diseñado para empresas e instituciones, para adultos (mayores de 16 años) y puede utilizarse para certificar el nivel de inglés A1-A2-B1-B2-C1-C2, según el MCER, en las cuatro competencias lingüísticas (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita), combinadas con una prueba de gramática y vocabulario.

El examen propone tres partes para evaluar el componente oral. La primera parte consiste en contestar tres preguntas simples en 30 segundos cada una. Estas suelen referirse a gustos, pasatiempos, el tiempo libre y la familia. La segunda parte también consta de tres preguntas, pero esta vez con una media de 45 segundos de respuesta. A diferencia de la primera actividad, en esta parte los participantes tienen una imagen en la cual se pueden basar. En la tercera parte hay tres preguntas en las que los participantes deben comparar dos imágenes (British Council, 2019).

En la presente investigación solo se evaluó la competencia oral, por lo cual se adaptaron las partes de este componente para realizar la prueba. Así, la parte uno consistió de una pequeña introducción personal por parte de los participantes, la segunda parte fue omitida y se le dio

prioridad a la tercera parte en la que los participantes debían comparar las imágenes. La adaptación se realizó, pues era necesario tener un rango de ocho minutos durante los cuales el participante hablara sin detenerse para calcular la fluidez. Se utilizaron 14 imágenes extraídas del examen real.

3.2.3 Participantes

La población para la muestra cuantitativa y cualitativa fue un grupo de 28 personas, 15 hombres y 13 mujeres, con una media de edad de 28.3 años ($DE = 8.5$). La edad mínima era 17 años y la máxima, 57 años. Las profesiones predominantes en los participantes fueron ingeniería, contaduría, estudiantes de ingeniería y jóvenes que laboraban en áreas no profesionales. De estos se formó un grupo control y uno experimental con 14 participantes cada uno. En el experimental había seis mujeres y ocho hombres, y presentó una media de edad de 27.9 años ($DE = 4.37$); mientras que el grupo control contó con siete hombres y siete mujeres, y una media de 28.6 años ($DE = 11.43$).

Los criterios de selección fueron que los estudiantes se encontraban en nivel A1 de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia y que hubieran estudiado la lengua previamente. Dichos participantes eran parte de dos cursos que asistían a clase con una intensidad de dos horas diarias durante los cinco días de la semana.

3.3 Procedimiento de la investigación

Debido a que la investigación tuvo un diseño mixto, el procedimiento que se llevó a cabo entrelazó el diseño cuantitativo (preprueba y posprueba) y el cualitativo, inspirado en el ciclo de la investigación-acción como se muestra en la Figura 1 (Pavlish y Pharris, 2011; Adams, 2010; Somekh, 2008; Sandín, 2003; y León y Montero, 2002 como se citaron en Alzate y Real, 2018).

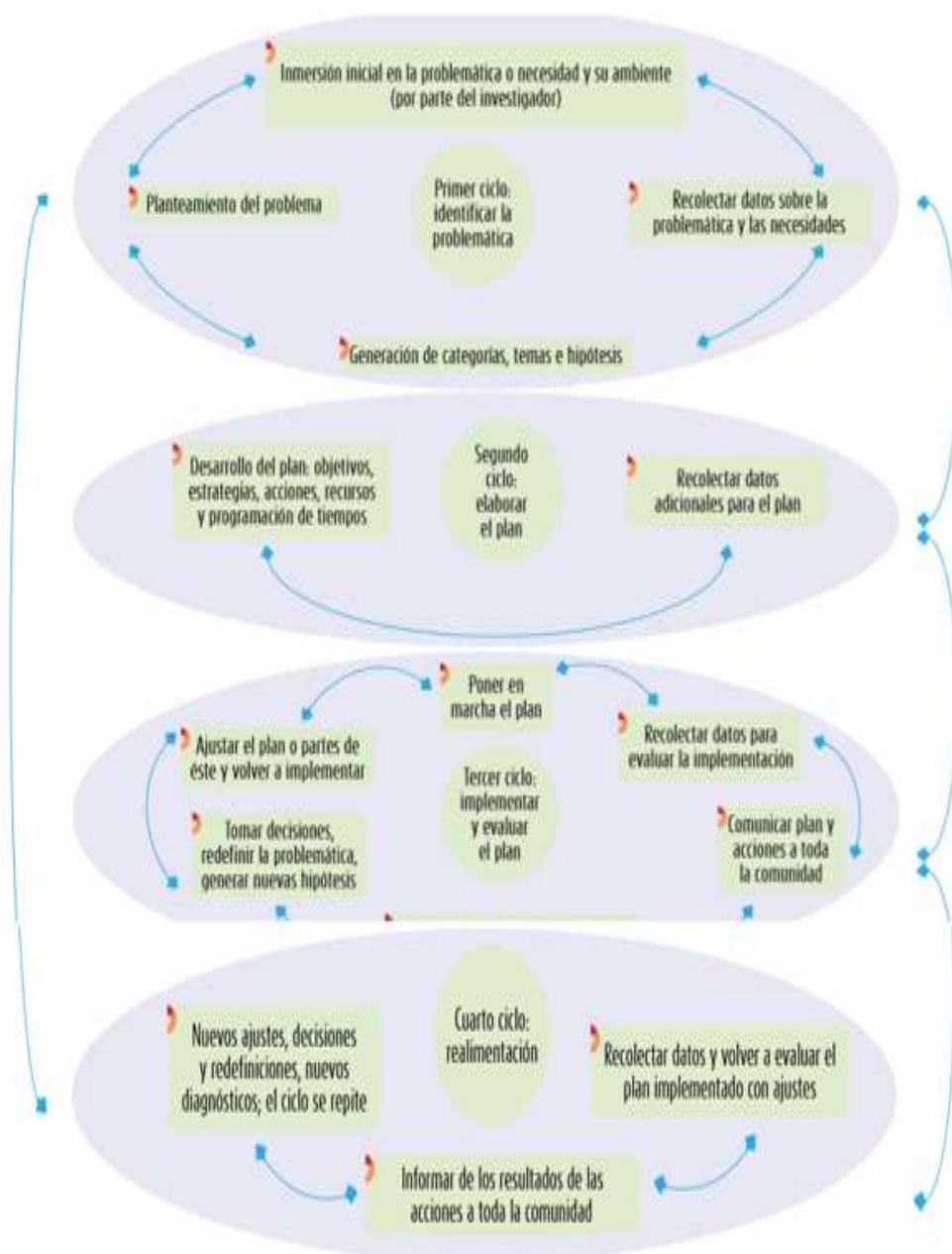


Figura 3. Ciclo de investigación acción

Fuente: (Hernández et al., 2014)

- Fase I: Preprueba: Identificar el problema. Este diseño incorpora la administración de prepruebas a grupos elegidos, que se aplica simultáneamente tanto al grupo experimental como al grupo control (Hernández et al., 2014). La preprueba que se

diseño en la presente investigación tenía como propósito medir el nivel de fluidez oral de los participantes al iniciar el proyecto. Esta prueba fue una adaptación del componente de expresión oral del examen internacional APTIS, la cual cumplió con las siguientes especificaciones:

1. Se tomó de manera individual.
 2. El objetivo es medir la fluidez oral.
 3. Parte 1. Preguntas de información personal.
 4. Parte 2. Describir y comparar las 14 imágenes presentadas. Se podía utilizar la gramática y el vocabulario que se desease.
 5. No se debía interactuar ni preguntar nada a quien los acompañó en la prueba.
 6. No se debía hablar en español.
 7. La prueba tuvo una duración de ocho minutos por persona.
- **Fase II: Elaborar el plan.** Tras determinar las problemáticas de los participantes con respecto a sus dificultades con la fluidez, se diseñaron cuatro talleres basados en la teoría de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007). Con esta estrategia pedagógica se pretendió enseñar a los participantes la importancia de implementar competencias emocionales de autoconsciencia y autorregulación durante el aprendizaje del idioma para apoyar su proceso de producción oral en inglés, especialmente en el aspecto de la fluidez.
 - **Fase III: Implementar y evaluar el plan.** Se llevaron a cabo los talleres mediante sesiones de reflexión donde la docente y los estudiantes discutieron acerca de las diferentes competencias emocionales y la forma en la que estas pueden contribuir al desarrollo de su fluidez. Después de estos los estudiantes realizaron presentaciones en las

que ejecutaban las estrategias de consciencia y regulación enseñadas y tenían momentos de reflexión para evaluar su impacto en los participantes. Finalmente, se revisó la implementación y sus efectos con el propósito de redefinir la problemática y generar nuevas hipótesis.

- **Fase IV: Posprueba: Retroalimentación.** Después de haber implementado el plan y hacer ajustes pertinentes al proceso, se realizó la posprueba de fluidez. Esta tenía el mismo objetivo de la preprueba, poseía las mismas características y tenía los mismos pasos, la única diferencia fue las imágenes usadas en cada una. Al terminar el ciclo, los estudiantes tuvieron una reflexión final en la que pudieron ver los resultados de sus pruebas y recibieron una retroalimentación sobre lo que pudieron aprender en el proceso investigativo.

Contextualización

Este proyecto fue realizado en un centro binacional bilingüe en la ciudad de Bogotá donde se estudia inglés como idioma extranjero, durante un total de 18 niveles para alcanzar el nivel B2 según el Marco Común Europeo. El nivel socioeconómico de estos estudiantes es medio-alto y el rango de edades oscila entre los 17-70 años. La investigación fue realizada en dicho lugar, en vista de que fue posible observar los factores de fluidez en la lengua extranjera desde el primer nivel; además, la intensidad horas de estudio permitía la ejecución del proyecto. Los talleres, implementación y evaluación se llevaron a cabo durante ocho semanas, entre el 19 de marzo y el 10 de mayo del 2019, con una intensidad diaria de una hora y cuarenta minutos.

3.3.1 Propuesta de intervención

En la siguiente sección se puede encontrar el plan de ejecución que se implementó en este

proyecto de investigación, junto con las actividades que se realizaron semanalmente. Algunos de los talleres fueron la adaptación y estuvieron inspirados en una serie de talleres realizados por la Secretaría de Educación de la Ciudad de México, en los cuales se instruye a los estudiantes en educación emocional dentro de su currículo de estudios (ConstruyeT, s.f.). Los talleres fueron divididos en dos partes, cuatro semanas para el desarrollo de la consciencia emocional y las otras cuatro para la regulación emocional. En la siguiente tabla se explica brevemente el procedimiento de implementación semana por semana.

Tabla 3.

Procedimiento de implementación

Semana	Etapas	Descripción general de los objetivos de la sesión
1	Preprueba	A ambos grupos se les explicó la investigación, firmaron el formato de consentimiento y realizaron la prueba inicial.
2	Presentación	En la primera semana de ejecución se presentó el proyecto y sus objetivos. También, se hizo una sensibilización y acercamiento a las emociones, entender qué son y cómo identificarlas, familiarizarse con las competencias emocionales y finalmente comprender qué es la consciencia emocional.
3	Práctica	Se realizaron actividades relacionadas con la consciencia emocional, dirigidas hacia la vida personal/profesional de los participantes, especialmente hacia la consciencia en presentaciones orales en inglés. Además, se estudiaron diferentes técnicas de consciencia emocional propuestas por Bisquerra y Pérez (2007).
4	Ejecución	Los participantes llevaron a cabo diferentes presentaciones orales donde se puso en práctica todos los elementos aprendidos en las dos semanas anteriores, además, hubo un ejercicio de retroalimentación entre pares, donde se observaba aspectos de la fluidez y la consciencia emocional.
5	Evaluación	Tras finalizar el proceso se discutió acerca de lo aprendido durante el proceso de aprendizaje y práctica de la

emocional		autoconsciencia emocional. Además, hubo un proceso de autoevaluación en el que se analizó lo que se debía cambiar o aplicar en las siguientes sesiones.
6	Presentación	Durante la primera semana se definió la competencia de regulación y se presentaron diferentes estrategias propuestas por Gross y Thompson (2007), las cuales se compararon con la competencia de consciencia emocional para comprender su diferencia y el seguimiento del proceso.
Regulación emocional		
7	Práctica	Se realizaron actividades relacionadas con las estrategias de regulación. Además, los participantes eligieron una estrategia que quisieran implementar a nivel personal, profesional y lingüístico.
Regulación emocional		
8	Ejecución	Los participantes pusieron en práctica la estrategia que utilizaron para regularse en sus presentaciones orales. Además, hubo un proceso de evaluación entre pares.
Regulación emocional		
9	Evaluación	En esta última semana se reflexionó sobre el proceso completo. Se hizo una evaluación en grupo sobre lo que funcionó y no funcionó en el proceso. Finalmente, Se propusieron cambios para futuros procesos.
Reflexión de ambas competencias		
10	Posprueba	Tras realizar la reflexión los participantes realizaron la prueba de salida.

Fuente: elaboración propia

3.3.2 Estrategia para el análisis cuantitativo

El análisis de la información cuantitativa se realizó a través del programa IBM SPSS⁵, el cual genera estadísticos descriptivos. Se analizaron tanto la preprueba como la posprueba con las pruebas de Kolmogórov-Smirnov⁶, U de Mann-Whitney⁷, Kruskal Wallis⁸ y W de Wilcoxon⁹, con la finalidad de establecer la capacidad del procedimiento experimental para fomentar la

⁵ IBM SPSS Statistics es un conjunto de programas. Este *software* proporciona a los investigadores herramientas que permiten consultar datos y formular hipótesis de forma rápida, ejecutar procedimientos para aclarar las relaciones entre variables, identificar tendencias y realizar predicciones.

⁶ La prueba de Kolmogorov-Smirnov se puede utilizar para comprobar si una variable se distribuye normalmente, de acuerdo con la media, desviación típica, mínimo, máximo y número de casos.

⁷ La prueba de U Mann-Whitney se usa para comprobar la heterogeneidad de dos muestras. Usualmente, los valores de una de las muestras tienden a exceder a los de la otra.

⁸ Es un método no paramétrico para probar si un grupo de datos proviene de la misma población. En cierta forma es idéntico al ANOVA con los datos reemplazados por categorías. Es una extensión de la prueba de la U de Mann-Whitney para dos o más grupos.

⁹ La prueba W de Wilcoxon es una prueba no paramétrica para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas.

fluidez y comparar las respuestas de los sujetos. La primera prueba se implementó para comprobar la normalidad de la prueba. La segunda y tercera prueba sirvieron para comparar las respuestas de los grupos control y experimental y, así, ver si hubo diferencias entre ambos desde el inicio de la investigación. La cuarta prueba comparó el interior de los dos grupos, con el fin de analizar el progreso de la fluidez en ambos grupos de forma separada.

3.3.3 Estrategia para la medición de la fluidez

En cuanto a la medición de las pruebas, las transcripciones de cada participante se analizaron por medio de dos medidas basadas en Lennon (1990); Riggensbach (1991); Towell et al. (1996), Kormos y D'enes (2004), De Jong et al. (2013); la primera fórmula medía sílabas por minuto y la segunda, sílabas significativas por minuto. Para obtener el primer resultado (fórmula 1) fue necesario dividir el número total de sílabas producidas en el habla por la cantidad total de tiempo que cada participante requirió para realizar la tarea (incluido el tiempo de pausa) expresado en segundos, que en promedio fueron cinco minutos, pero variaron dependiendo de cada participante. El resultado se multiplicó por 60 para poder expresarlo en sílabas por minuto. Las ecuaciones se hicieron así:

Fórmula 1

$$\frac{\text{Número de sílabas producidas}}{\text{Tiempo total de duración de la actividad en segundos}} \times 60 = \text{sílabas por minuto}$$

En cuanto a la segunda tasa (fórmula 2) el procedimiento de análisis fue similar, pero todas las sílabas, palabras y frases que fueran repetidas, reformuladas o reemplazadas fueron excluidas.

Fórmula 2

Número de sílabas significativas producidas (eliminando sílabas palabras y frases que repitieran) x 60 = sílabas significativas por minuto

Tiempo total de duración de la actividad en segundos

Este procedimiento se llevó a cabo con la preprueba y la posprueba, con la finalidad de comparar los promedios en ambas. Se utilizaron dos fórmulas por dos razones, primero, en la validez de estudios de fluidez es necesario utilizar mínimo dos fórmulas similares para que se comprueben y comparen los resultados. Segundo, la primera fórmula incluía todas las sílabas, significativas y no significativas, lo cual no muestra la totalidad de la fluidez, mientras que la segunda solo incluía las sílabas significativas y mostraba más claramente la fluidez del discurso.

3.3.4 Estrategia para el análisis cualitativo

El análisis de la información cualitativa se realizó a través del programa ATLAS. Ti, versión 7.5.7¹⁰. Para ello se creó una unidad hermenéutica donde se organizaron los instrumentos de recolección cualitativos (entrevistas, diarios de campo y transcripción de observaciones a través de videos). Tras haber organizado los datos en la unidad, se trianguló la información y al analizarla, se infirieron las categorías principales que tenían en común todos o la mayoría de instrumentos de recolección.

3.3.5 Aspectos éticos

Con base en los principios éticos de respeto y dignidad que se encuentran estipulados en

¹⁰ ATLAS. ti es un conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes datos textuales, gráficos y de video. Las herramientas ayudan a organizar y reagrupar el material de manera creativa y sistemática.

la Ley 1090 del año 2006, a cada participante del estudio (estudiantes e institución) se le proporcionó un consentimiento informado, el cual especificaba los objetivos de la investigación, los procedimientos, la finalidad, los beneficios y las molestias. Así mismo, se les dio la garantía de responder cualquier inquietud, la libertad de retirarse en cualquier momento y se aseguró el anonimato y confidencialidad. También se les proporcionaron copias de los informes finales a la institución y participantes del estudio.

Capítulo 4

Esta sección resalta los resultados encontrados en el proceso cuantitativo y cuantitativo. Como se enuncia en los objetivos específicos, se muestran y se explican los resultados de las prepruebas y pospruebas de fluidez en ambos grupos, así mismo, los resultados que se pudieron evidenciar en los diarios de campo, entrevistas y videos durante el proceso investigativo.

4.1 Resultados cuantitativos

Los resultados que se presentarán a continuación corresponden a lo encontrado en las dos fórmulas de fluidez que se aplicaron en la preprueba y la posprueba. Es importante reiterar que la fórmula 1 (F1) está relacionada con el número de sílabas significativas y no significativas producidas por minuto, mientras que la fórmula 2 (F2) está relacionada solamente con el número de sílabas significativas producidas por minuto.

- **Prueba de normalidad.** Al iniciar el análisis de los resultados estadísticos se realizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov para verificar la normalidad de las variables en la muestra del grupo experimental y control, tanto en la F1 como en la F2. Los resultados de dicha prueba en la preprueba de la F1 muestran una media de 33.2, con un valor de $p = 0.01$, y para la posprueba una media de 31, con un valor de $p = 0.04$. En la preprueba de

la F2 se muestra una media de 31.9, con un valor de $p = 0.00$ y en la posprueba una media de 37.5, con un valor de $p = 0.05$. Se decidió que, por el tamaño de la muestra, la cual era muy pequeña, se debían utilizar pruebas no paramétricas para los análisis en los que intervinieran estas variables.

- **Comparación intergrupala.** Para comparar los resultados del grupo experimental y control se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. A través de esta se encontró que en el grupo control en la preprueba de la F1 los valores fueron: rango = 15.6, $p = 0.02$, y en la posprueba: rango = 15.2, $p = 0.06$. Mientras que en el grupo experimental se encontró que en la preprueba en la F1 los valores fueron: rango = 9.3, $p = 0.02$, y en la posprueba: Rango=9.8, $p=0.06$. En la F2 los valores fueron: en el grupo control en la preprueba rango = 15.5, $p = 0.03$, posprueba rango = 11.5, $p = 0.51$., y el grupo experimental en la preprueba rango = 9.5, $p = 0.03$, posprueba rango = 13.5, $p = 0.51$. En resumen, los datos de ambas fórmulas son similares.

En la Tabla 4 se pueden encontrar las diferencias en el preprueba y posprueba de ambos grupos y fórmulas, con lo cual se concluye que hubo diferencias en los resultados de ambas pruebas en ambos grupos desde el inicio de la investigación. Es decir, que los grupos en un principio eran distintos en su desempeño de fluidez. El grupo control mostró mayor fluidez que el grupo experimental en la preprueba. Sin embargo, en la posprueba, aunque el grupo experimental aún tuvo resultados más bajos que el grupo control, subió sus niveles de fluidez y el grupo control bajó.

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos de la comparación intergrupala U de Mann-Whitney fórmula 1

		n	Rango	U	p
Preprueba	Grupo control	12	15.6	34.0	0.02
	Grupo experimental	12	9.3		
Posprueba	Grupo control	12	15.2	39.50	0.06
	Grupo experimental	12	9.8		

Fuente: elaboración propia

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos de la comparación intergrupala U de Mann-Whitney Fórmula 2

		n	Rango	U	p
Preprueba	Grupo control	12	15.5	36.0	0.03
	Grupo experimental	12	9.5		
Posprueba	Grupo control	12	11.5	60.0	0.51
	Grupo experimental	12	13.5		

Fuente: elaboración propia

Para validar los datos anteriores se realizó la prueba Kruskal-Wallis. Tal como se puede ver en la Tabla 5 los valores en el grupo control fueron: en la preprueba de la F1 rango = 15,67, $p = 0.02$, en la posprueba rango = 15,21, $p = 0.06$, y en el grupo experimental en la preprueba rango = 9,33, $p = 0.02$, y en la posprueba rango = 9.79, $p = 0.06$. Por el otro lado, en la F2 el grupo control obtuvo en la preprueba un rango de 15.50, $p = 0.03$, y en la posprueba un rango de 11,50, $p = 0.48$. El grupo experimental en la preprueba obtuvo: rango = 9.50, $p = 0.03$, y en la posprueba un rango = 13.50, $p = 0.48$. Los resultados de ambas fórmulas confirman los de la prueba U de Mann-Whitney, lo cual corrobora que hubo diferencias. El grupo experimental tenía más bajos niveles de fluidez en la preprueba. No obstante, también se puede observar que en la posprueba el grupo control bajó su rango de fluidez en ambas formulas y el grupo experimental incrementó.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos de la comparación intergrupala Kruskal Wallis fórmula 1

		n	Rango	x2	p
Preprueba	Grupo control	12	15.67	4.81	0.02
	Grupo experimental	12	9.33		
Posprueba	Grupo control	12	15.21	3.52	0.06
	Grupo experimental	12	9.79		

Fuente: elaboración propia

Tabla 7.

Estadísticos descriptivos de la comparación intergrupala Kruskal Wallis fórmula 2

		n	Rango	x2	p
Preprueba	Grupo control	12	15.5	4.32	0.03
	Grupo experimental	12	9.5		
Posprueba	Grupo control	12	11.5	0.48	0.48
	Grupo experimental	12	13.5		

Fuente: elaboración propia

- Comparación intragrupo.** Finalmente, para realizar la comparación dentro de los grupos se realizó la prueba de Wilcoxon. Para iniciar en el grupo control se encontró que en la preprueba de la F1 había una $M = 37.2$, $DE = 13.75$, $SE = 3.96$, $p = 0.63$. y en la posprueba $M = 35.80$; $DE = 14.79$; $SE = 4.27$; $p = 0.63$. Mientras que en la F2 $M = 36.11$; $DE = 3.88$; $SE = 4.00$, $p = 0.69$, y en la posprueba $M = 35.00$; $DE = 14.95$; $SE = 4.31$ $p = 0.69$.

Como se puede observar en la Tabla 6, el grupo control obtuvo mayores resultados tanto en la preprueba como en la posprueba de la F1. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esto se debió a que en esta fórmula se aceptaban todas las sílabas, tanto significativas como no significativas. También, es importante señalar que los grupos fueron distintos desde el inicio del estudio, lo cual también influye en estos resultados. Por el otro lado, en la Tabla 7 se muestra que en la F2 el grupo control tuvo una disminución de la fluidez en las sílabas significativas por

minuto; esto era lo que se esperaba puesto que en este grupo no hubo intervención.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos de la comparación del grupo control y experimental fórmula 1

Grupo	Momento	n	Media	DE	Media de error estándar	Z	p
Grupo control	Preprueba	12	37.27	13.75	9.96	0.47	0.63
	Posprueba	12	35.8	14.79	4.27		
Grupo experimental	Preprueba	12	29.09	17.31	4.99	2.02	0,04
	Posprueba	12	26.21	19.38	5.59		

Fuente: elaboración propia

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos de la comparación del grupo control y experimental fórmula 2

Grupo	Momento	n	Media	DE	Media de error estándar	Z	p
Grupo control	Preprueba	12	36.11	13.88	4	0.39	0.69
	Posprueba	12	35	14.95	4.31		
Grupo experimental	Preprueba	12	27.74	17.66	5.1	2.58	0.01
	Posprueba	12	40.1	18.57	5.36		

Fuente: elaboración propia

En cuanto al grupo experimental, se encontró que en la preprueba de la F1 los valores fueron $M = 29.09$; $DE = 17.31$; $SE = 4.99$; $p = 0.04$, y en la posprueba $M = 26.21$; $DE = 19.38$; $SE = 5.59$; $p = 0.04$. En la F2 en la preprueba se obtuvo: $M = 27.74$; $DE = 17.66$; $SE = 5.10$, $p = 0.01$, y en la posprueba $M = 40.10$; $DE = 18.57$; $SE = 5.36$, $p = 0.01$. En la Tabla 7 se plasma que el grupo experimental tuvo resultados más bajos en la F1 en la preprueba y posprueba. En todo caso, como ya se dijo, es importante tener en cuenta que la F1 contaba sílabas significativas y no significativas por minuto y, además, los grupos eran diferentes desde un principio. Sin embargo, en la F2 el grupo experimental obtuvo una diferencia significativa en la preprueba y la posprueba, que se puede concluir que era lo esperado, dado que hubo intervención.

4.2 Resultados cualitativos

Los resultados que se presentan a continuación son el resumen del análisis y la interpretación que se realizó en una unidad hermenéutica en Atlas. ti (7.5.7). Como resultado de este proceso, emergieron cinco macro categorías: competencias emocionales, respuesta emocional, estrategia de aprendizaje basada en la teoría afectiva, presentaciones orales y la fluidez en presentaciones orales. Así mismo, surgieron sus respectivas categorías, códigos y frecuencias (ver Tabla 10).

Estas macro categorías se obtuvieron del análisis de la información recopilada en los instrumentos de recolección, la pregunta de investigación, los objetivos y el marco conceptual. Luego, se realizó un ejercicio de codificación axial, el cual establece las relaciones entre la teoría y los elementos encontrados, y que consecutivamente, se convertirían en macro categorías, categorías y códigos. Posteriormente, se identificaron algunos códigos de codificación abierta, pues emergieron durante el análisis de datos. La organización de estas macro categorías fue consecuente con el número de mayor a menor frecuencia en la que los participantes las mencionaban en los instrumentos de recolección. Las tablas siguientes dan cuenta de forma organizada de las categorías, códigos, frecuencias y ejemplos de citas de los participantes del estudio. Las citas están codificadas de la siguiente manera: tipo de instrumento de recolección: J: journal, E: entrevista, V: video, número del participante, las letras A, B, C, D, E, F, G, H, las cuales corresponden a la entrada del diario de campo que cada participante realizó, 8 entradas en total, y el número de la cita entregado por el programa Atlas. ti., así: J007D: (38:4).

Tabla 10.

Macro categorías, categorías y códigos

Macro categoría	Categoría	Código
Competencias emocionales	1. Estrategias de consciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Autoobservación y reconocimiento de las emociones. • Reconocer las emociones de los demás. • Uso de la consciencia emocional en la vida personal y profesional.
	2. Estrategias de regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de recobro o identificación de la emoción. • Manejo de la respiración. • Confianza, seguridad.
Respuesta emocional	1. Componente cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Frustración. • Nervios. • Miedo a <ul style="list-style-type: none"> A. Equivocarse. B. Hablar en público. C. No ser escuchado. D. Pronunciar o estructurar mal. E. Ser juzgado.
	2. Componente psicofisiológico	<ul style="list-style-type: none"> • Temblor en la voz. • Taquicardia. • Rubor. • Sudoración.
	3. Componente comportamental	<ul style="list-style-type: none"> • Tono de voz • Movimientos del cuerpo
Estrategia de aprendizaje basada en la teoría afectiva	1. Trabajo cooperativo	El rol de los compañeros en el proceso de aprendizaje y las presentaciones orales
Presentaciones orales	1. Ansiedad en la preparación y antes de presentaciones orales (PO). 2. Ansiedad durante (PO).	

3. Memorización de información

Fluidez en presentaciones orales

1. Indicadores de fluidez

Muletillas y repeticiones

Fuente: elaboración propia

4.2.1 Macro categoría 1: competencias emocionales

La macro categoría con mayor frecuencia en el análisis de datos fue *competencias emocionales*, la cual está basada en la propuesta teórica de Bisquerra y Pérez (2007). Después del análisis de datos se puede deducir que fue una de las macro categorías más relevantes, dado que el enfoque de los talleres se centró principalmente en el desarrollo de las competencias emocionales. En esta macro categoría se intentaba conocer el impacto que dichas competencias tenían en el fortalecimiento de la fluidez en presentaciones orales. De esta se derivaron dos categorías: las estrategias de consciencia emocional y las estrategias de regulación emocional.

4.2.1.1 Categoría: *estrategias de consciencia emocional*

Esta categoría se basa en las estrategias propuestas por Bisquerra (2008), quien expuso las formas de desarrollar la consciencia emocional. De dichas estrategias emergieron dos de los tres códigos de la categoría: *la autobservación y reconocimiento de las emociones*, y *reconocer las emociones de los demás*. El tercer código, *uso de la consciencia emocional en la vida personal y profesional*, surgió de las respuestas de los participantes y, por ende, fue un código emergente (ver Tabla 9). En la ejecución de las estrategias se pretendía observar cómo la inclusión de ellas en los talleres podía generar consciencia emocional durante las presentaciones orales y, así, fortalecer la fluidez de los participantes.

En el primero código los participantes expresaron la importancia de ser conscientes de

sus emociones para aprender a conocerse y manifestar de una mejor forma lo que estaban sintiendo en un momento determinado. El segundo se refiere al hecho de que, tras haber identificado sus propias emociones, los participantes lograron reconocer y entender las emociones de los demás participantes con el fin de ayudarles durante las presentaciones orales. El tercer código obtuvo una alta frecuencia en las opiniones de los participantes, quienes expresaron la utilidad de la estrategia en contextos como su trabajo, casa, vida social y sentimental, dado que les ayudaba a saber sobre sí mismos y reaccionar de una manera más adecuada ante emociones negativas; además, les ayudaba a comprender a los demás.

Tabla 11.

Estrategias de la conciencia emocional

Código	Frecuencia	Ejemplo de respuesta
Autobservación y reconocimiento de las emociones.	48	“He tratado de ser más consciente, entender qué me lleva a tener esas emociones para entender y controlar mi forma de actuar, trato que estas ‘nuevas’ emociones sean felices, tranquilas y consecuentes con el entorno y personas externas” J007D: (38:3).
Reconocer las emociones de los demás.	8	“Es importante ser consciente cómo se sienten los compañeros para poder ayudar” V006: (64:3).
Uso de la conciencia emocional en la vida personal y profesional.	18	“Completamente importante ser consciente [sobre] cómo nos relacionamos con nuestro círculo social y personal para generar espacios de seguridad y empatía, y lo más importante personalmente”. J007D: (38:4)

Fuente: elaboración propia

4.2.1.2 Categoría: estrategias de la regulación emocional

Después de que los participantes fueron conscientes de sus emociones y las de los demás la regulación emocional fue el punto a seguir en el proceso. En esta categoría se propusieron dos estrategias basadas en las propuestas de Bisquerra (2008); Gross y Thompson (2007). De allí se derivaron los dos códigos de esta categoría, en primer lugar, la *estrategia de recobro o identificación de la emoción*, la cual consistía en identificar una emoción negativa durante las presentaciones orales, por ejemplo, el miedo a hablar en público y de inmediato realizar una acción de control o manejo de la emoción por medio de objetos que los participantes eligieron. Esta categoría no obtuvo una elevada frecuencia (ver Tabla 12), debido a que no tuvo mayor impacto y práctica durante el estudio. Sin embargo, el segundo código, *manejo de la respiración*, fue uno de los de mayor frecuencia en el estudio, dado que fue la estrategia más utilizada entre los participantes para regular un estado emocional particular durante las presentaciones orales y otros contextos.

Tabla 12.

Estrategias de la regulación emocional

Código	Frecuencia	Ejemplo de respuesta
Estrategia de recobro o identificación de la emoción	5	“(…) He intentado autorregular mis emociones en el salón de clases, más preciso en exposiciones orales que es donde se me dificulta controlar los movimientos involuntarios, ansiedad y nervios. Manteniendo y controlando la respiración o utilizando un objeto (pelota, ficha) esto para reflexionar y poder controlarme” J0011H: (51:1).
Manejo de la respiración	31	“La manera de autorregularme ha sido controlando la respiración (tomar y expulsar aire) esto me permite pensar y expresarme más tranquilamente. Estas técnicas las empecé aplicando en el salón de clases y ahora en reuniones y eventos laborales” J0011H: (51:2).

Fuente: elaboración propia

4.2.2 Macro categoría 2: respuesta emocional

Esta macro categoría se basa en el concepto de Bisquerra (2008), el cual define tres tipos de respuesta emocional que un ser humano experimenta. Estos son: *componente cognitivo*, *componente psicofisiológico* y *el componente comportamental*, que se denominaron como categorías, en vista de que en el proceso investigativo los participantes los mencionaron con mucha frecuencia y se consideraron relevantes porque suponen un reflejo del desarrollo de la consciencia por parte de los participantes.

4.2.2.1 Categoría: *componente cognitivo*

En el *componente cognitivo* se observó que los participantes le daban nombre a diferentes emociones que sentían durante las presentaciones orales u otros contextos de su vida. Esta categoría obtuvo el mayor número de códigos y frecuencias en el estudio, lo que puede suponerse como evidencia de la consciencia emocional que los participantes lograron. Entre los códigos se pueden encontrar: *confianza*, *felicidad*, *frustración*, *ira*, *nervios* y *diferentes tipos de miedo* (ver Tabla 13).

En primer lugar y con una frecuencia mediana se encuentra el código *confianza* y *felicidad*; los participantes expresaron sentirse más confiados en el transcurso de las presentaciones orales al sentir que conocían el grupo mejor y tenían más práctica. En cuanto a la *felicidad* sentían que aprendían durante el proceso de aprendizaje y eso los hacía sentir satisfechos. Así mismo, en una frecuencia mediana, los participantes señalaban sentir *frustración* al hacer presentaciones orales o estudiar inglés, pues no tenían el suficiente dominio del vocabulario para expresar todas las ideas que tenían en su mente. El código de los *nervios* fue que presentó mayor frecuencia, dado que muchos de los participantes expresaban sentir nervios y

describieron cómo se manifestaban estos durante las presentaciones orales. También, aunque no con tanta frecuencia, los participantes expresaron sentir *ira* cuando se les olvidaba una palabra en una presentación o cuando pronunciaban mal las oraciones. Finalmente, el código *miedo* obtuvo una alta frecuencia y se encontraron muchos tipos, por ejemplo: miedo a *equivocarse, a hablar en público, a no ser escuchados, a pronunciar o estructurar mal y a ser juzgados*.

Tabla 13.

Componente cognitivo

Código	Frecuencia	Ejemplo de respuesta
Confianza, felicidad	11	“Creo que siento felicidad y como seriedad a la vez, debido a que todos estamos en etapa de conocimiento y creo que siento eso, debido a que como nos escuchamos y como pensamos así nos expresamos y, por eso, me da felicidad. Creo que cuando comencé a hoy, he aprendido y es por eso que me siento feliz” J0012B: (53:2).
Frustración	11	“Me da mucho mal genio y siento un poco de frustración durante las presentaciones orales” J002E: (22:13).
Ira	3	“(…) Cuando son emociones buenas me siento bien, pero también he tenido emociones no muy buenas, por ejemplo, la ira, la frustración. ¿Qué he hecho? Ser consciente de ellas para mejorar en esos aspectos que no son tan agradables” J004B: (31:1).
Nervios	21	“(…) Al principio me daban muchos nervios, primero porque no conocía a las personas, a mis compañeros, y eso es como un factor que hace que a uno le den nervios, primero, y, segundo, pues a mí siempre me ha dado miedo exponer ante un público, ¿según el público, ¿sí? Pero de todas maneras no deja de dar nervios(…)” E004: (6:1).
Miedo a equivocarse	10	“Me da mucho miedo hablar en inglés, aunque el grupo en el que estamos es muy respetuoso, da mucho miedo equivocarse, aunque después de hacerlo y ver que hay aceptación o alguna corrección, me siento feliz, porque lo hago bien o entiendo dónde está el error para mejorar” J002B: (19:2).

Miedo a hablar en público	2	“(…) He decidido trabajar en el miedo que me produce hablar en público y en especial cuando es en el idioma inglés. En las retroalimentaciones que hemos tenido con nuestros compañeros hemos encontrado algunas falencias en la preparación, lo cual nos ha puesto a pensar en estrategias para sentirnos más seguros en las exposiciones” J002D: (21:4).
Miedo a no ser escuchado	3	“Cuando siento que mis compañeros no me prestan atención o no me entienden, me frustró y me distraigo, me pongo nerviosa y olvido lo que iba a decir” J001F: (15:1).
Miedo a pronunciar o estructurar mal	12	“En presentaciones orales se presentan problemas como fallar en la pronunciación y eso da mucho miedo”. J007F: (40:2)
Miedo a ser juzgado	4	“Me da miedo a sentirme evaluada por mi profesora y mis compañeros y me distraigo con este pensamiento” J002F: (23:2)

Fuente: elaboración propia

4.2.2.2 *Categoría: componente psicofisiológico*

En el *componente psicofisiológico* en una frecuencia mediana (ver Tabla 14) algunos participantes expresaron detectar reacciones físicas involuntarias ante diferentes emociones que sentían durante las presentaciones orales. En esos casos reflexionaban: “¿Cómo está mi cuerpo? Boca seca, temblor en la voz, los ojos se mueven, las pulsaciones del corazón, tartamudez. Esas son reacciones de la emoción, ¿cómo las demuestro?” V005: (63:2, comunicación personal). Por ello, los códigos identificados en esta categoría fueron los siguientes: *temblor en la voz, rubor, taquicardia y sudoración*. Algunos participantes expresaron ser conscientes de estas reacciones del cuerpo e intentar dar solución a ellos, haciendo uso de las estrategias de regulación propuestas en clase. Sin embargo, hubo participantes que lograban identificar levemente estas respuestas o las ignoraban para enfocarse en las presentaciones y no olvidar lo que iban a decir.

Tabla 14.

Componente psicofisiológico

Código	Frecuencia	Ejemplo de respuesta
Temblor en la voz	5	“O sea, lo que me pasa a mí es que me da muchísima ansiedad y me hace fallar la voz, como que no respiro bien, y quedo como sin respiración ‘eee bueno’ (...) Durante el proceso he tratado de ser consciente, mejorarlo y (...) pues yo siento que sí es cuestión de ser uno consiente de decir ‘sí puedo en vez de no’, ‘que sí voy a poder exponer bien’. Es cuestión de confianza y sí claro sí me ayudó y hay que seguirlo aplicando para dejar todos nuestros miedos atrás”.
Rubor	6	“Me da miedo ponerme roja y que se me olvide todo lo que quería decir” J001E (14:5).
Taquicardia	5	“...ahora en el Colombo he sentido que he mejorado porque antes sin hablar o sin que me hayan preguntado ya sentía el corazón por allá. Y con los trabajos y estudiando obviamente y gracias a lo que nos has explicado de la respiración he mejorado notablemente”. E005: (7:1)
Sudoración	1	“...hubo miedo, sentí que no podía hablar, mi mente se nubla, mis manos sudan mucho y no siento dominio de mí misma a la hora de hablar, aun cuando he preparado con anticipación el tema de la exposición”. J002C: (20:4)

Fuente: elaboración propia

4.2.2.3 *Categoría: componente comportamental*

En la categoría de *componente comportamental* los participantes identificaron movimientos físicos voluntarios que realizaban con el fin de disimular una emoción de miedo o nervios durante las presentaciones orales. Se identificaron dos códigos del componente, *tono de voz y movimientos del cuerpo*. El primero obtuvo una muy baja frecuencia (ver Tabla 15), pues se supone que no era evidente para ellos notar su tono de voz. En cuanto a los movimientos del cuerpo, que obtuvo una mayor frecuencia, se encontró que los participantes se preocupaban por ser conscientes de los movimientos de su cuerpo con el fin de sentirse y verse más seguros durante las presentaciones. Sin embargo, otros participantes, señalaban aún ser inconscientes de sus movimientos y tono de voz: “No, por lo general estos movimientos y la voz son

inconscientes, aunque con el tiempo se llegan a controlar y corregir, el ejercicio constante de expresar en público un tema mejora el autocontrol personal” J007D: (38:2, comunicación personal).

Tabla 15.

Componente comportamental

Código	Frecuencia	Ejemplo de respuesta
Tono de voz	2	“¿Cómo reacciona el cuerpo a lo que estoy sintiendo? Serio, subir el tono de la voz, si estoy asustado bajo el tono de la voz y así” V005: (63:3).
Movimientos del cuerpo	18	“Al principio de la presentación no fui consciente de mis emociones, luego ya fui consciente de mis emociones, luego ya fui manteniendo el control de la respiración y fui haciendo pausas y pensando cómo describir el lugar ordenadamente. También tuve algunos movimientos con el cuerpo (manos, pies) que luego tomé consciencia y evité seguir haciéndolas” J0011D: (47:2).

Fuente: elaboración propia

4.2.3 Macro categoría 3: estrategia de aprendizaje basada en la teoría afectiva

Esta macro categoría surgió basada en la estrategia aprendizaje cooperativo de Richards y Rogers (2014). En la investigación se identificó que, además del proceso interno de consciencia y regulación que los participantes hacían durante las presentaciones orales, hubo también acciones externas a las que ellos consideraban clave en su desempeño. De esta forma se planteó la categoría *trabajo cooperativo* (ver Tabla 16).

4.2.3.1 Categoría: trabajo cooperativo

Los participantes mencionaron en una alta frecuencia opiniones positivas a cerca del *apoyo y ayuda* que les proporcionaban sus compañeros en el proceso de aprendizaje y las presentaciones orales. Por eso, surgió el código de *trabajo cooperativo*, pues los compañeros se

apoyaban y observaban mutuamente antes, durante y después de las presentaciones orales. Los participantes expresaron sentirse apoyados en el lenguaje cuando no sabían cómo decir una palabra o estructuraban mal, y emocionalmente se sentían apoyados, dado que los compañeros los escuchaban atentamente y les hacían sentir más tranquilos durante las presentaciones.

Tabla 16.

Trabajo cooperativo

Código	Frecuencia	Ejemplo de respuesta
Trabajo cooperativo	23	“Por lo general en las exposiciones de las clases de inglés se sienten momentos de mucha tensión entre todos nosotros, siempre que se pasa al frente y se observa a los otros compañeros mientras se expone, hay miradas o ‘señas’ que envía la otra persona para tranquilizarse y transmitir un estado de seguridad, que todo hasta el momento está bien (actitud, pronunciación, elocuencia con las ideas, entre otras)” J007B: (36:2)

Fuente: elaboración propia

4.2.4 Macro categoría 4: presentaciones orales

Esta macro categoría nace de la teoría de McCroskey (1970) que planteó diferentes reacciones emocionales hacia las presentaciones orales. Esta macro categoría, al igual que la anterior, no obtuvo mayor frecuencia (ver Tabla 17). Sin embargo, en ella emergieron tres códigos: *ansiedad en la preparación y antes de una presentación oral*, *ansiedad durante una presentación oral* y *la memorización de información en presentaciones orales*. En cuanto al primer código, algunos participantes manifestaron sentir mucha ansiedad antes de las presentaciones (en español e inglés) y en la preparación; no se sentían seguros de la pronunciación o de cómo decir correctamente ciertas reglas gramaticales. Además, sentían ansiedad de presentar mal. En cuanto al segundo código, los participantes enunciaron ser conscientes de la ansiedad durante las presentaciones y poder regularla con las estrategias

presentadas en clase. El código de memorización de información fue emergente, puesto que no fue contemplado teóricamente. En él los participantes mencionaban la importancia de aprender los contenidos de los temas que iban a presentar, primero, por seguridad y confianza, y, segundo, porque sentían que hacían uso del vocabulario, expresiones y gramática aprendidas en clase.

Tabla 17.

Presentaciones orales

Código	Frecuencia	Ejemplo de respuesta
Ansiedad en la preparación y antes de una presentación oral	8	“(…) Pues yo creo que el poder identificar, cuál es digamos nuestro (…) nuestro problema, ¿sí? Yo creo que pues he pensado de pronto que uno tiene muchas falencias yo creo que ni (…) primero la ansiedad para la presentación antes de la presentación estuve una ansiedad bastante alta de estudiante de memorizarme una palabra dos palabras al momento de la presentación pues fin (…) preciso se me olvidan esas esas... cosas y pues lo traté de mejorar pues para la presentación, en la última que tuvimos (…)” E0012: (3:3).
Ansiedad durante una presentación oral	7	“Los problemas que he tenido durante las presentaciones orales han sido por ansiedad antes de la presentación, nervios en el momento de la presentación y voz temblorosa” J0011F: (49:1).
La memorización de información en presentaciones orales	6	“En la última presentación utilicé palabras y expresiones trabajadas en clase, no me aprendí párrafos de memoria y vi a mis compañeros como un punto de apoyo, aún me falta mejorar, pero, siento que puedo hacerlo y trabajaré en hacerlo mejor” J002F: (23:3).

Fuente: elaboración propia

4.2.5 Macro categoría 5: la fluidez en presentaciones orales

Esta última macro categoría nace de la teoría de la fluidez basada en Lennon (1990), Riggensbach (1991), Towell et al. (1996), Kormos y D’enes (2004), y De Jong et al. (2013). Esta no fue una de las principales dado que los participantes la mencionaron en una baja frecuencia (ver Tabla 18). Los códigos que emergieron de esta categoría fueron: *muletillas* y *repeticiones*;

los participantes al evaluar su fluidez en las presentaciones identificaron que utilizaban muletillas como “right” “yeah”, “yes”, etc. Además, repetían frases o vocales como “eee”, “aaa” “she, she, she”, etc. Algunos participantes expresaron tratar de controlarlas con ejercicios de regulación emocional. Mientras que otros expresaron no identificarlas o la imposibilidad de controlarlas.

Tabla 18.

Indicadores de fluidez

Código	Frecuencia	Ejemplo de respuesta
Muletillas y repeticiones	9	“Usualmente cuando presento en inglés uso muletillas como ‘eee’ y repito muchas frases” J001F: (15:3). “Sí, intento dejar las muletillas respirando y concentrándome, me parece importante mostrarse y estar tranquilo, así se pueden decir mejor las cosas y ser más fluido” J001H: (17:1).

Fuente: elaboración propia

A forma de cierre resulta acertado confirmar la efectividad de la aplicación de las competencias emocionales en el desarrollo de la fluidez y las presentaciones orales, pues con mucha frecuencia los participantes manifestaron efectos positivos en el uso de ellas en el desarrollo de aprendizaje y su habilidad oral.

Capítulo 5

5.1 Discusión de resultados y conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito analizar los cambios de la fluidez oral del inglés en las presentaciones orales por medio del fortalecimiento de las competencias de consciencia y regulación emocional. Para ello se utilizaron dos estrategias de análisis. Por un lado, cuantitativa; se realizó un examen de fluidez al inicio y al final del proceso investigativo, para después

analizar los resultados a través del programa SPSS. El objetivo era comparar la fluidez de los participantes de los grupos experimental y control, así como comparar los resultados al interior de los grupos. Por otro lado, se realizó un análisis cualitativo con el programa Atlas. ti (7.5.7), herramienta con la cual se organizaron y analizaron los instrumentos de recolección usados en el estudio durante la aplicación de los talleres de competencias emocionales.

Para la fluidez se siguieron la definición y medidas propuestas por Lennon (1990), Riggensbach (1991), Towell et al. (1996), Kormos y D'enes (2004), y De Jong et al. (2013), que demostraron que hubo cambios significativos en el desarrollo de la fluidez en las presentaciones orales del grupo experimental. Así mismo, en los resultados cualitativos, de la mano con las competencias emocionales propuestas por Bisquerra y Pérez (2007), se evidenció un desarrollo positivo en el grupo experimental durante la implementación de los talleres. Esta sección se enfoca en presentar los análisis de los elementos reiterados tanto en los objetivos como en marco conceptual y en los resultados. La primera parte estará dirigida a dar cuenta de las transformaciones de la fluidez, el segundo apartado, al impacto de las competencias emocionales en el desarrollo de la fluidez y las presentaciones orales. Se finaliza con las conclusiones que proponen algunos elementos que pueden ser útiles en futuros estudios.

5.1.1 Cambios de la fluidez en las presentaciones orales

Sobre el primer objetivo específico de este estudio: Mostrar los cambios de la fluidez en las presentaciones orales tras haber recibido los talleres de consciencia y regulación emocional, se pudo encontrar que los participantes mejoraron su fluidez por dos factores principales. Primero, por la exposición a estrategias de fluidez aplicadas en los talleres y, segundo, por el componente emocional que afecta la fluidez. Se pudo evidenciar que los participantes mejoraron su fluidez al comparar los resultados estadísticos de la preprueba y posprueba de ambos grupos,

y ambas fórmulas con las diferentes pruebas de comparación.

Para analizar las diferencias en términos de las sílabas significativas y no significativas producidas por minuto (F1) se tomaron los resultados de la preprueba y posprueba de ambos grupos. Como se puede ver en los resultados de los datos cuantitativos, el grupo control en su preprueba tuvo una media de 37.27, mientras que en la posprueba se dio una media de 35.8. Por otro lado, el grupo experimental en la preprueba obtuvo una media de 29.09, mientras que en la posprueba fue de 26.21. Para analizar las diferencias de ambos grupos en términos de sílabas significativas por minuto (F2) se siguió el mismo procedimiento. En la pre prueba el grupo control obtuvo una media de 36.11 y en la posprueba una media de 35. Mientras que la media del grupo experimental en la preprueba fue de 27.74 y en la posprueba, 40.1.

Estos resultados muestran que el cambio más significativo ocurrió en el grupo experimental, en el análisis de sílabas significativas por minuto (F2). En el transcurso de los talleres los participantes recibieron estrategias que contenían marcadores de fluidez que les permitía sonar más naturalmente durante las presentaciones orales. Estos datos concuerdan con lo encontrado por Gürbüz (2017) en su tesis titulada *Understanding Fluency and Disfluency in Non-native Speakers' Conversational English*, en la que se concluyó que cuando los hablantes no nativos del inglés estaban expuestos a diferentes tipos de producción oral y se les entregaban herramientas para incrementar la fluidez, esta mejoraba exponencialmente. Con estos resultados se afirma que la utilización de expresiones como “well”, “you know”, etc. como estrategias de fluidez incrementa la fluidez en el idioma extranjero (McCarthy, 2005; 2010).

Desde el punto de vista emocional de la fluidez se evidenció en el análisis de las entrevistas y los diarios de campo que los participantes manifestaron que la implementación de las competencias emocionales les permitió mejorar su fluidez oral:

“Me siento más tranquila, atenta a entender lo que me está diciendo mis compañeros y hacerme entender esperando una corrección de su parte, para mejorar mi pronunciación y fluidez. Me siento feliz cuando nos entendemos y sacamos adelante lo solicitado y frustrada cuando mi compañero no está ese día en sintonía de lo que estamos haciendo”.

J002B: (19:3, comunicación personal)

Lo anterior refleja que la fluidez también está conectada con las emociones y la percepción que los otros tienen sobre lo que se dice, y eso permitía que los participantes tuvieran la confianza de continuar presentando o interactuando con sus compañeros. Esto corresponde con lo planteado por Arnold (2000) en su artículo *How to ease students into oral production*, en el que se presentó que la fluidez con la cual un hablante no nativo puede comunicarse, también está directamente relacionada con la tranquilidad que siente al expresar sus ideas. Así las cosas, se puede afirmar que la participación del oyente puede tener un impacto positivo en la fluidez del hablante, y que, por ende, la fluidez también está relacionada con factores emocionales. Cuanto más uno se sienta apreciado o atendido, es más probable que continúe con su conversación (Merz y Wolf, 2015).

5.1.2 Impacto de las competencias de consciencia y regulación emocional en el desarrollo de la fluidez y las presentaciones orales

Respecto al segundo objetivo específico de este estudio: explicar el impacto de las competencias de consciencia y regulación emocional en el desarrollo de la fluidez oral en las presentaciones orales se pudo evidenciar que los participantes encontraron muy provechosos los talleres de consciencia y regulación emocional, puesto que les permitieron notar aspectos de sí mismos y sus compañeros que desconocían. Por ello, este objetivo se divide de la siguiente manera: el impacto de la consciencia emocional, la regulación emocional y su efecto en las

presentaciones orales.

- **Impacto de la conciencia emocional.** Este aspecto fue uno de los más relevantes en el estudio por su alta frecuencia en el análisis cualitativo. Se encontró en diferentes entrevistas y diarios de campo el impacto positivo que este tuvo en la percepción de los participantes con respecto a su vida en el ámbito de la producción oral y la fluidez, y también, en el campo profesional y personal. Por ejemplo:

“A medida que iba haciendo los talleres y demás digamos como que a conciencia escribía y estaba pensando sobre sus propios actos (...) Eee uno llega a tener en cuenta digamos como todas las variables que habían [sic] (...), cosas que personalmente uno no tenía en cuenta al principio, pero que después cuando uno ya escribía, uno ya empezaba a caer en cuenta que eee (...) Digamos como que lo primero fue como identificar el tipo de (...) el tipo de sentimientos que uno tiene o de acciones de (...) llámese digamos en la vida personal, dado de que no sé, algunas cosas como el trabajo o la familia (...) los amigos, las presentaciones orales, el hablar, influían en los comportamientos de uno y eso hacia digamos como que uno como que (...) también alterara esas situaciones. Es como una cadena por decirlo así. Entonces digamos que como en ese orden de ideas, eee (...) el ejercicio de escribir de tener en cuenta de reaccionar frente a todo lo que uno es (...)”.

E007: (8:1, comunicación personal)

El ejemplo anterior, entre otros, refleja una evolución en la consciencia de los participantes. Esto fue demostrado por Khooei (2014) en su tesis titulada *Emotional intelligence and its relation to oral task fluency, accuracy, and complexity among iranian EFL learners*, quien concluyó estadísticamente que los aspectos emocionales tienen una correlación directa con la fluidez y la precisión de los hablantes no nativos del inglés, y que, además, el estrés también

está vinculado a problemas intrapersonales que se veían reflejados en la producción oral. Con estos resultados se afirma que, como planteó Bisquerra y Pérez (2007), la consciencia emocional es positiva en cualquier aspecto del ser humano, lo cual causa un efecto positivo en la fluidez y, transversalmente, en cualquier aspecto de la vida de una persona.

- **Impacto de la regulación emocional.** Este fue el segundo código más importante dentro del proceso investigativo. Tras haber finalizado los talleres de consciencia emocional, se les proporcionaron a los participantes dos estrategias para la regulación emocional, una relacionada con estrategia de recobro, propuesta por Gross y Thompson (2007), y otra relacionada con el manejo de la respiración, propuesta por Bisquerra (2007). Los participantes expresaron su utilidad para manejar diferentes respuestas emocionales como el miedo a hablar en público y en escenarios menos académicos, el control de sus emociones en situaciones personales y laborales. Estos tuvieron una inclinación especial hacia la estrategia de manejo de la respiración por su facilidad en cualquier circunstancia y rápida efectividad.

“La más útil para mí fue la respiración porque digamos uno ya ha hecho cursos de yoga y eso y uno va y lo veía como algo simple como respiración y ya. Ahora ya pienso más al respirar y soy más consciente al respirar porque lo necesito para hablar. Digamos que a veces me trabo porque no respiro bien y hasta me empiezo a ahogar, y no, si controlo la respiración y hago la respiración, además de luego ser consciente de la respiración, en el momento que pienso que estoy expuesta frente a una entrevista o una exposición, es no olvidar respirar ya que hago mis respiraciones antes y estoy consciente de mi respiración durante lo que esté haciendo”. E002: (4:3, comunicación personal)

Los resultados evidencian un impacto positivo en el uso de la estrategia de respiración, la

cual fue útil para diferentes áreas de la vida de los participantes, como había presentado El-Sakka (2016) en su tesis *Self-Regulated Strategy Instruction for Developing Speaking Proficiency and Reducing Speaking Anxiety of Egyptian University Students*. En esta se evidenció que tras exponer a participantes a diferentes estrategias de autorregulación emocional, era efectivo el desarrollo de su fluidez oral y disminuía considerablemente su ansiedad al hablar. Entonces, se confirma que proponer estrategias de regulación no solo beneficia al desarrollo de la producción oral, sino también al control de las emociones en contextos no académicos.

- **Impacto en las presentaciones orales.** Las presentaciones orales fueron el medio por el cual se implementaron las estrategias de consciencia y regulación emocional. Por ello, estas tuvieron un impacto importante en el desarrollo del proyecto investigativo. Dentro de lo encontrado en los datos cualitativos, los participantes expresaron sentir un avance en el desempeño de presentaciones orales dentro y fuera de clase gracias a las estrategias de consciencia y regulación emocional. Se puede destacar el control de la ansiedad en la preparación, antes y durante las presentaciones orales como parte de dicho impacto positivo. Uno de los estudiantes expresó: “La consciencia y la regulación emocional me han ayudado a mejorar y controlar la ansiedad antes y durante las presentaciones en clase y en mi trabajo, a controlar los nervios mientras presento” J0011G: (50:1, comunicación personal).

Esto corrobora la efectividad de las competencias emocionales, como expuso Solmaz (2019) en su tesis titulada *Developing EFL Learners’ Speaking and Oral Presentation Skills through Pecha Kucha Presentation Technique*. En esta se evidenció que las presentaciones orales tenían un efecto importante en el desarrollo de la fluidez y en la autoconfianza.

Igualmente, se encontró que una de las falencias de las presentaciones orales era la ansiedad que

provocaba en los participantes del estudio. Se puede afirmar, en concordancia con McCroskey (1970), que las presentaciones orales requieren una observación y trabajo detallado por la complejidad y presión psicológica que generan a los presentadores. Por consiguiente, el uso de las competencias emocionales tuvo un rol importante en el desarrollo de la confianza de los participantes del estudio.

Conclusiones

Esta tesis tuvo como objetivo general analizar el cambio de la fluidez en inglés en las presentaciones orales por medio del fortalecimiento de las competencias de consciencia y regulación emocional. Por ello, tras haber dado cuenta de los resultados obtenidos tanto en el proceso cuantitativo como cualitativo y la discusión teórica de dichos resultados, se puede concluir lo siguiente:

Con respecto al objetivo número uno. *Mostrar los cambios de la fluidez en las presentaciones orales tras haber llevado a cabo los talleres de consciencia y regulación emocional.*

- Los datos cuantitativos de la pre prueba y pos prueba de los grupos experimental y control, mostraron una evidente evolución en el grupo experimental que demuestra que los participantes incrementaron la fluidez considerablemente a comparación del grupo control.
- Los datos cualitativos, entrevistas, diarios y videos de clase muestran las opiniones de los participantes donde ellos dan cuenta de su evolución en la fluidez durante las presentaciones de clase y fuera de ellas, aclarando que, gracias a los talleres recibidos, ellos tuvieron este evidente desarrollo.

Con respecto al objetivo número dos. *Explicar el impacto de las competencias de consciencia y regulación emocional en el desarrollo de la fluidez en las presentaciones orales.*

- Los datos cualitativos explican el cómo y por qué los participantes experimentaron un impacto positivo al desarrollar las competencias de consciencia y regulación emocional. En los diarios, los participantes explícitamente hablan del cómo estas competencias les permitieron mejorar no sólo en contextos de presentaciones orales si no también en contextos personales y laborales.
- La experiencia con estos talleres, dieron como resultado, un impacto positivo en el reconocimiento de las emociones de los mismos participantes y el reconocimiento en las emociones de los demás. Creando así, un pensamiento hacia el trabajo cooperativo.

Limitaciones y recomendaciones

Esta tesis reveló la importancia de implementar competencias emocionales de consciencia y regulación emocional para facilitar el desarrollo de la fluidez en las presentaciones orales. Sin embargo, hay muchos elementos que aún necesitan ser profundizados. Por ejemplo, la aplicación de las competencias en actividades comunicativas distintas a presentaciones orales. Aunque el desarrollo de estas se integró de forma transversal en todas las clases ejecutadas, resulta interesante ver cómo se aplican en escenarios comunicativos, como conversaciones en pareja y grupales, etc. Esto, con el fin de que los hablantes del idioma ganen confianza. De igual manera, aún se requiere el desarrollo de las demás competencias emocionales propuestas por Bisquerra y Pérez (2007), que, debido a la restricción de tiempo de ejecución, no fue posible desarrollar. El proceso completo podría generar un aprendizaje más holístico, el cual formaría

usuarios capaces de reflexionar en un idioma extranjero. Esto es pertinente por la actual necesidad de exploración del ser individual, que al entenderse a sí mismo, lleva a relacionarse más asertivamente con otras personas. Así, se llega al entendimiento sin barreras culturales y el propósito de tener ciudadanos del mundo globalizado estaría más cerca.

Mediante esta tesis se descubrió un rol positivo en la relación entre compañeros y se insiste en que es menester que haya una relación cooperativa entre estudiantes. Los compañeros se apoyan, motivan y desarrollan la necesidad compartida de alcanzar objetivos colectivos. Así que para complementar el proceso aún resta analizar el rol del docente en el proceso de aplicación de las competencias emocionales, en lo que se refiere a su liderazgo para implementar estas competencias en el aula y acompañar el proceso de los estudiantes. Otro aspecto que ameritaría profundización es la exploración de las competencias emocionales en niveles más avanzados del MCER. Sería interesante ver cómo se desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo en los usuarios que tienen la habilidad de hablar más fluidamente el idioma. De este modo se podrían crear actividades comunicativas, como debates y actividades de observación, que se puedan desarrollar usando solo el inglés.

Por último, la autora de esta tesis considera que, aunque en Colombia se ha avanzado en el estudio de mejores maneras para enseñar y aprender el inglés, en el campo de las competencias emocionales y su relación con la enseñanza de un idioma extranjero aún queda mucho por profundizar. El aprendizaje de una lengua es tan relevante como la consciencia de sí mismo y la búsqueda de la mejor forma para relacionarse con los demás. Por lo tanto, Colombia requiere planteamientos distintos para seguir avanzando en el campo investigativo y de acción en el tema, y que sus niveles de desempeño en inglés alcancen lo estipulado por el Gobierno nacional.

Por ello, se sugieren más investigaciones mixtas que contengan pre prueba y pos prueba, no sólo de los niveles de fluidez, sino también, pruebas del componente emocional, donde tras realizar las pruebas de entrada, se realice una intervención en la cual todas competencias emocionales sean ejecutadas y finalizar con la prueba de salida, para así, verificar la validez, tanto la prueba de fluidez como el cambio en el desarrollo emocional.

Referencias

- Abd Al Galil, M. (2019). *The Effect of Using Reflective Listening on Developing EFL Adults' Oral Fluency*. Online Submission.
- Abd EL Fattah, S. (2006). *The Effectiveness of a Task- Based Instruction program in Developing the English Language Speaking Skills of Secondary Stage Students*. [Thesis degree]. Ain Shams University.
- Abdolrezapour, P. (2016). Improving learners' oral fluency through computer-mediated emotional intelligence activities. *ReCALL*, 29(1), 80-98.
- Alzate, D. S., & Real, M. Y. (2018). *Reflexión docente sobre las prácticas pedagógicas y su incidencia en la competencia interpretativa en escuelas rurales del municipio de Yacopí*. [Tesis de grado]. Universidad de la Sabana.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. CUP.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lengua*. Cambridge University Press.
- Arnold, J., & Brown, H. (2000). Introducción. Mapa del Terreno. Em J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (pp. 19-47.). s/e.
- Ayres, J., & Hopf, T. (1993). *Coping with Speech Anxiety*. Greenwood Publishing Group.

- Baker, J., & Westrup, H. (2003). *Essential speaking skills: A handbook for English language teachers*. Continuum.
- Barrios, D. (2017). *Exploring oral fluency development through the use of fluency development techniques in A1 students in the context of Colombian Caribbean Outreach EFL Program*. [Tesis de maestría]. Universidad Del Norte.
- Beatty, M., & Friedland, M. (1990). Public speaking state anxiety as a function of selected situational and predispositional variables. *Communication Education*, 39(2), 142-147.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2011). Educación Física, competencias básicas y educación emocional . *EmásF, Revista digital de Educación Física*, 11, 4-6.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez, J., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Síntesis.
- Bocanegra, C., & Ramírez, A. (2018). Actividades de oratoria para fomentar el desempeño oral de los estudiantes en una escuela pública. *Enseñanza del idioma inglés*, 11(8), 65-72.
- British Council. (2019). *Aptis, la prueba multinivel de inglés más innovadora, rápida y asequible*. Obtido de <https://www.britishcouncil.es/examenes/aptis>
- Brooks, G., & Wilson, J. (2014). Using Oral Presentations to Improve Students' English

- Language Skills. *Humanities Review*, 19, 199-212.
- Brown, G. (1971). *Human Teaching for Human Learning. An Introduction to Confluent Education*. The Viking Press.
- Brown, H. (1981). *Applied Linguistics*. Pearson.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge University Press.
- Brundage, D., & Mackeracher, D. (1980). *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Burnley, M., Cross, P., & Spanos, N. (1993). Los efectos del entrenamiento de inoculación de estrés y el entrenamiento de habilidades en el tratamiento de la ansiedad del habla. *Imaginación, cognición y personalidad*, 12(4).
- Burns, A. (1998). Teaching speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 102-123.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Carpenter, B., Penn, G., Bunt, H., & Tomita, M. (1996). Efficient parsing of compiled typed attribute value logic grammars. Em H. Bunt, & M. Tomita, *Recent advances in parsing technology* (pp. 145-168). Kluwer.
- Castillo, G. (1973). *Left-handed Teaching. Lessons in Affective Education*. Holt.
- Chaney, A., & Burk, T. (1998). *Teaching oral communication in grades K-8*. Boston: Allyn&Bacon. Reading online. *Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a second language*. University of Nevada.
- Chastain, S. (1998). said: "speaking is a productive skill and it involves many components". s/e.
- Cheng, Y., Horwitz, E., & Schallert, D. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and

- Speaking Components. *Language Learning*, 49(3), 417–446.
- Chiswick, B., & Miller, P. (2001). A model of destination-language acquisition: Application to male immigrants in Canada. *Demography*, 38(3), 391-409.
- Ciarrocca, B., & Brown, A. (2015). *Fostering public speaking through Pecha Kucha in the high school English classroom*. Paper presented at the Annual Research Forum, Winston-Salem.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- ConstruyeT. (s.f.). *Home*. Obtido de <https://www.construye-t.org.mx/>
- Cooper, J. D., Kiger, N. D., Robinson, M., & Slansky, J. (2011). *Literacy: Helping Students Construct Meaning*. Cengage Learning.
- Cornbleet, S., & Carter, R. (2001). *The language of speech and writing*. Routledge.
- Coskun, A. (2017). Los efectos de presentaciones “Pecha Kucha” sobre la ansiedad a hablar en público de estudiantes de inglés. *Problemas de perfil en el desarrollo profesional de los docentes*, 19(1), 11-22.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Fourth Edition*. SAGE Publications.
- Cucchiarini, C., Strik, H., & Boves, L. (2000). Evaluación cuantitativa de la fluidez de los estudiantes de un segundo idioma mediante la tecnología de reconocimiento automático del habla. *La Revista de la Sociedad Acústica de América*, 107(2).
- de Jong, N., Groenhout, R., Schoonen, R., & Hulstijn, J. (2013). Second language fluency: Speaking style or proficiency? Correcting measures of second language fluency for first

- language behavior. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 223-243.
doi:<https://doi.org/10.1017/S0142716413000210>
- Dewaele, J., Petrides, K., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language learning*, 58(4), 911-960.
- Díaz, C., & Jansson, L. (2011). El aprendizaje del inglés y el uso de tecnologías: percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 5, 1-37.
- Dinçer, A., Yesilyurt, S., & Göksu, A. (2012). Promoting Speaking Accuracy and Fluency in Foreign Language Classroom: A Closer Look at English Speaking Classrooms. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı*, 14(1), 97-108.
- Ebrahimi, M., Khoshsima, H., Zare-Behtash, E., & Heydarnejad, T. (2018). Impactos de la mejora de la inteligencia emocional en el desarrollo de la habilidad de hablar entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera: un estudio empírico. *Revista Internacional de Instrucción*, 11(4), 625-640.
- Education First [EF]. (2020). *Ranking Internacional*. EF.
- Ekman, P., & Friesen, W. (1978). *El sistema de codificación de acciones faciales (FACS)*. Prensa Psicólogos Consultores.
- El-Sakka, S. (2016). Self-Regulated Strategy Instruction for Developing Speaking Proficiency and Reducing Speaking Anxiety of Egyptian University Students . *English Language Teaching*, 22-33.
- Flórez, M. A. (1999). *Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills*. National

Center for ESL Literacy Education.

- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied linguistics*, 21(3), 354-375.
- Fraser, B. (1990). An Approach to discourse markers. *Journal of Pragmatic*, 14, 383-885.
- Gatcho, A., & Hajan, B. (2019). ¿Qué tiene tanto miedo de aprender inglés? Investigando la ansiedad por el lenguaje entre los estudiantes universitarios filipinos. *Journal of English Education and Applied Linguistics*, 8(2), 127-143.
- Girard, T., Pinar, M., & Trap, P. (2011). Presentations and peer evaluations: do students perceive the benefits? *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 77-93.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Editorial Vergara.
- González, F. (2009). La significación de vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9, 1-24.
- Götz, S. (2013). *Fluency in Native and Nonnative English Speech*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Em J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-25). Guilford Press.
- Gürbüz, N. (2017). Understanding Fluency and Disfluency in Non-native Speakers' Conversational English. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 17(6), 1853-1874.
- Hall, J., Hellermann, J., & Doehler, S. (2011). *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). *The interlanguage of immersion studies and its implications for second language teaching*. *Interlanguage*. Edinburgh University Press.

- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching (3rd ed.)*. Longman.
- Harrell, B. (2007). *Speech-language pathologist*. Obtido de <http://www.muncie.k12.in.us/shsweb/speech%20and%20language%20pathologist.htm#Fluency>
- Hasselgreen, A. (2004). *Testing the spoken English of young Norwegians: A study of test validity and the role of "smallwords" in contributing to pupils' fluency*. Cambridge University Press.
- Hellerman, J., & Vergun, A. (2007). Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics*, 39(1), 157-179.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Métodos Mixtos*. Mc Graw Hill.
- Heron, J. (1989). *The Facilitator's Handbook*. Kogan Page.
- Hilgard, E., Atkinson, R., & Atkinson, R. (1979). *Introduction to Psychology*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. Em A. Wenden, & R. Rubin, *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Prentice Hall International.
- Hughes, R. (2002). *Teaching and Researching Speaking*. Longman.
- Iglesias, J., Loeches, J., & Serrano, J. (1989). Expresión facial y conocimiento de emociones en lactantes. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 93-113.
- Janesick, V. (1998). The dance of qualitative research design: methaphor, methodolatry, and meaning. Em N. Denzin, & Y. Lincoln, *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 35-85).

Sage.

- Karimy, S., & Pishkar, K. (2017). La relación entre la precisión y fluidez del habla de los estudiantes de ELT y la presentación de la clase de habilidad oral de los profesores. *Revista de Lingüística Aplicada e Investigación del Lenguaje*, 4(2), 47-56.
- Khooei, S. (2014). Emotional intelligence and its relation to oral task fluency, accuracy, and complexity among iranian efl learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 6(2), 76-93.
- Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language learning*, 58(2), 285-325.
- King, J. (2002). Preparing EFL Learners for Oral Presentations. *Dong Hwa Journal of Humanistic Studies*, (4), 401-418.
- Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), 145-164.
- Krashen, S. (1985). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall.
- Ledoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. Simon & Schuster.
- Lennon, P. (1990). Investigating Fluency in EFL: A quantitative Approach. *Language Learning*, 40(3), 387-417.
- Liao, H. (2014). Examining the role of collaborative learning in a public speaking course. *College Teaching*, 62(2), 47-54 .
- Liu, M. (2018). Interactive effects of English-speaking anxiety and strategy use on oral English test performance of high- and low-proficient Chinese university EFL learners. *Liu, Cogent Education*, 5, 1-14.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge University Press.

- McCarthy, M. J. (2005). Fluency and confluence: What fluent speakers do. *The Language Teacher*, 29(6), 26-28.
- McCarthy, M. J. (2010). Spoken fluency revisited. *English Profile Journal*, 1(1), 1-15.
- McCroskey, J. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37, 269-277.
- Merz, C. J., & Wolf, O. T. (2015). Examination of cortisol and state anxiety at an academic setting with and without oral presentation. *Stress*, 18(1), 138-142.
doi:<https://doi.org/10.3109/10253890.2014.989206>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Encuentro regional saber 2019*. ICFES.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Programa Nacional de Bilingüismo, Colombia bilingüe (2004-2019)*. Obtido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español.
- Mostafavi, F., & Vahdany, F. (2016). El efecto de la capacitación en estrategias afectivas explícitas en el dominio del lenguaje oral y la reducción de la ansiedad de los estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera. *Avances en lengua y estudios literarios*, 7(4), 1.
- Nation, K. (2014). Lexical learning and lexical processing in children with developmental language impairments. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), 1.

- Navidinia, H., Mobarak, M., & Malekzadeh, F. (2019). Investigating the Effect of Noticing on EFL Students' Speaking Accuracy. *International Journal of Instruction*, 12(1), 83-98 .
- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Oxford University. (2009). *Diccionario Oxford Compact Español-Ingles / Ingles-Español*. Oxford University Press.
- Parsons, L. (2004). *Grammarama!: Innovative Exercises, Creative Activities, Models from Reading, Sentence Combining, Updated Rules, and More!*. . Pembroke Publishers Limited.
- Pishkar, K., Moinzadeh, A., & Dabaghi, A. (2017). El teatro en inglés moderno y la fluidez y precisión del habla de los estudiantes. *Enseñanza del idioma inglés*, 10(8), 69-77.
- Ramírez, S., & Artunduaga, M. (2018). Tareas auténticas para promover la producción oral en aprendices de inglés como lengua extranjera. *How*, 25(1), 51-68.
- Richards, J. (1992). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis* . Cambridge University Press.
- Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse processes*, 14(4), 423-441.
- Russell, J. (1991). In defense of a prototype approach to emotion concepts . *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 37-47.
- Salem, A., & Al Diyar, M. (2014). The relationship between speaking anxiety and oral fluency of special education Arab learners of English. *Asian Social Science*, 10(12), 170.
- Sanaei, O., Mahdavi, A., & Sabet, M. (2015). El efecto de la ansiedad en el aula en la fluidez de las narrativas orales de los estudiantes de inglés como lengua extranjera: el caso de los

- estudiantes de nivel intermedio. *eoría y práctica en estudios de idioma*, 5(7), 1.
- Schiffrin, D. (1988). El análisis de la conversación. Em *Panorama de la Lingüística Moderna* (pp. 299-327). IV El lenguaje: Contexto sociocultural, Cambridge University Press.
- Schourup, L. (1985). *Common discourse particles in English conversation*. Garland.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Shafaei, A., & Nejati, M. (2010). *Annals of Language Teaching*. Universal-Publishers.
- Shahini, G., & Shahamirian, F. (2017). Improving English speaking fluency: The role of six factors. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 100-104.
- Solmaz, O. (2019). Desarrollo de las habilidades de expresión oral y presentación oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera a través de la técnica de presentación Pecha Kucha. *Revista turca en línea de investigación cualitativa*, 10(4), 542-565.
- Terrell, T. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325-337.
- Thomson, H. (2017). Building Speaking Fluency with Multiword. *TESL Canada Journal*, 34(3), 26–53. doi:<http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v34i3.1272>
- Thornbury, S. (2005). *How To Teach Speaking*. Pearson Education Limited.
- Torky, A. (2006). *The Effectiveness of a Task- Based Instruction program in Developing the English Language Speaking Skills of Secondary Stage Students*. Ain Shams University.
- Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The Development of Fluency in Advanced Learners of French. *Applied Linguistics*, 17(1), DOI: 10.1093/applin/17.1.84.
- Trouvain, J., & Gut, U. (2007). *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Mouton de Gruyter.
- Vaca, A., & Gómez, L. (2017). Incrementar la producción oral de los estudiantes de inglés como

- lengua extranjera en una escuela pública a través del aprendizaje basado en proyectos.
Problemas de perfil en el desarrollo profesional de los docentes, 19(2), 57-71.
- Vallés, A., & Vallés, C. (2002). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. EOS.
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening*. ESL & Applied Linguistics Professional Series.
- Vygotski, L. (1987). Thinking and Speech. Em R. Rieber, & A. Carton, *The collected works of L. S. Vygotski* (pp. 243- 287). Plenum Press.
- Wallace, M. (2006). *Action research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Waltz, G., & Bleuer, J. (1992). *Students 'Self-Esteem: A Vital Element of School Success*, *Ann Arbour*. Counseling and Personnel Services.
- Wang, Z. (2014). Developing Accuracy and Fluency in Spoken English of Chinese EFL Learners. *English Language Teaching*, 7(2), DOI: 10.5539/elt.v7n2p110.
- Watts, R. (1989). "Taking the pitcher to the 'well': Native speakers' perception of their use of discourse markers in conversation. *Journal of Pragmatics*, 13, 203- 237.
- Widdowson, H. (1998). Communication and Community: The Pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*, 17(1), 3-14.
- Wood, D. (2001). In Search of Fluency: What Is It and How Can We Teach It? *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 1.
- Young, J. (1990). *Codnitive therapy for personality disorders: A schema focused approach*. Professional Resource Exchange.

Anexos

Anexo 1. Formatos de consentimiento

Cambios de la fluidez en presentaciones orales mediante competencias de consciencia y regulación emocional en estudiantes de nivel A1 de inglés en el Centro Colombo Americano de la ciudad de Bogotá

Universidad Nacional de Colombia

Formato de consentimiento del director para que su institución participe en una investigación

¿Cuál es el objetivo de este estudio?

Esta investigación tiene como objetivo explorar el desarrollo de la fluidez del inglés por medio de la aplicación de competencias emocionales en estudiantes de nivel A1 en el Centro Colombo Americano de la ciudad de Bogotá.

¿A quién se está invitando a participar en este estudio?

Las personas implicadas en este estudio son 42 estudiantes de los niveles BS201-BS301 y BS272- BS372 desarrollados durante los meses de marzo, abril y mayo de 2019.

¿Qué beneficios obtendrá por participar en este estudio?

Al finalizar este estudio usted como directivo de la institución obtendrá un informe de los resultados obtenidos.

¿Alguien sabrá que está participando en este estudio?

Toda la información recolectada será confidencial, así como los nombres de los participantes. Para proteger la información de la institución y los estudiantes se asignarán códigos de identificación, los cuales se utilizarán con el objetivo de analizar y extraer conclusiones los datos obtenidos. Su participación en este estudio será divulgada solo si se obtiene el consentimiento por parte de la institución.

¿Su participación en este estudio es voluntaria?

Sí, su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted puede cambiar de decisión, aun después de firmar la carta de consentimiento.

Consentimiento voluntario director

Confirmando que me han explicado el objetivo de esta investigación y mi participación en ella. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo decidir la no continuidad en el estudio en cualquier momento. Además, todas mis preguntas serán respondidas por la investigadora principal. Entiendo que esta investigación está siendo supervisada por el profesor Luis Orlando Hernández, docente de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Al firmar este formato acepto mi participación en este proyecto de investigación y recibiré una copia de este formato de consentimiento.

Firma de la directora académica de la institución

Fecha

Datos de la investigadora principal

Ana Milena Bedoya Hernández

abedoya@unal.edu.co

Cambios de la fluidez en presentaciones orales mediante competencias de consciencia y regulación emocional en estudiantes de nivel A1 de inglés en el Centro Colombo Americano de la ciudad de Bogotá

Universidad Nacional de Colombia

Formato de consentimiento del estudiante para que participe en una investigación

¿Cuál es el objetivo de este estudio?

Esta investigación tiene como objetivo explorar el desarrollo de la fluidez del inglés por medio de la aplicación de competencias emocionales en estudiantes de nivel A1 en el Centro Colombo Americano de la ciudad de Bogotá.

¿A quién se está invitando a participar en este estudio?

Las personas implicadas en este estudio son 42 estudiantes de los niveles BS201-BS301 y BS272- BS372 desarrollados durante los meses de marzo, abril y mayo de 2019.

¿En qué consistiría su participación en este estudio?

Su participación consistirá en tener un rol activo en los talleres ofrecidos durante la realización del curso básico dos y tres. Además, usted será grabado y videograbado en algunos ejercicios de producción oral y reflexiones de clase. También podrá ser llamado a participar en una entrevista y diferentes cuestionarios durante el proceso.

¿Qué beneficios obtendrá por participar en este estudio?

Al finalizar este estudio usted como participante de la investigación obtendrá un informe de los resultados obtenidos.

¿Cuáles son los riesgos por participar en este estudio?

En este estudio se emplearán métodos y técnicas de investigación estándar, por lo que no se realizará ninguna intervención o modificación intencionada de aspectos físicos, psicológicos o sociales de su persona. Sin embargo, es importante resaltar que usted será grabado y

videograbado con propósitos investigativos, por lo tanto, si en algún momento usted no desea que esto suceda, puede comunicárselo a la investigadora a cargo.

¿Alguien sabrá que está participando en este estudio?

Toda la información recolectada será confidencial, así como los nombres de los participantes. Para proteger la información de la institución y los estudiantes se asignarán códigos de identificación, los cuales se utilizarán con el objetivo de analizar y extraer conclusiones los datos obtenidos.

¿Su participación en este estudio es voluntaria?

Sí, su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted puede cambiar de decisión, aun después de firmar la carta de consentimiento.

Consentimiento voluntario

Confirmando que me han explicado el objetivo de esta investigación y mi participación en ella. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo decidir la no continuidad en el estudio en cualquier momento. Además, todas mis preguntas serán respondidas por la investigadora principal. Entiendo que esta investigación está siendo supervisada por el profesor Luis Orlando Hernández, docente de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Al firmar este formato acepto mi participación en este proyecto de investigación y recibiré una copia de este formato de consentimiento.

Firma del estudiante

Fecha

Datos de la investigadora principal

Ana Milena Bedoya Hernández

abedoya@unal.edu.co

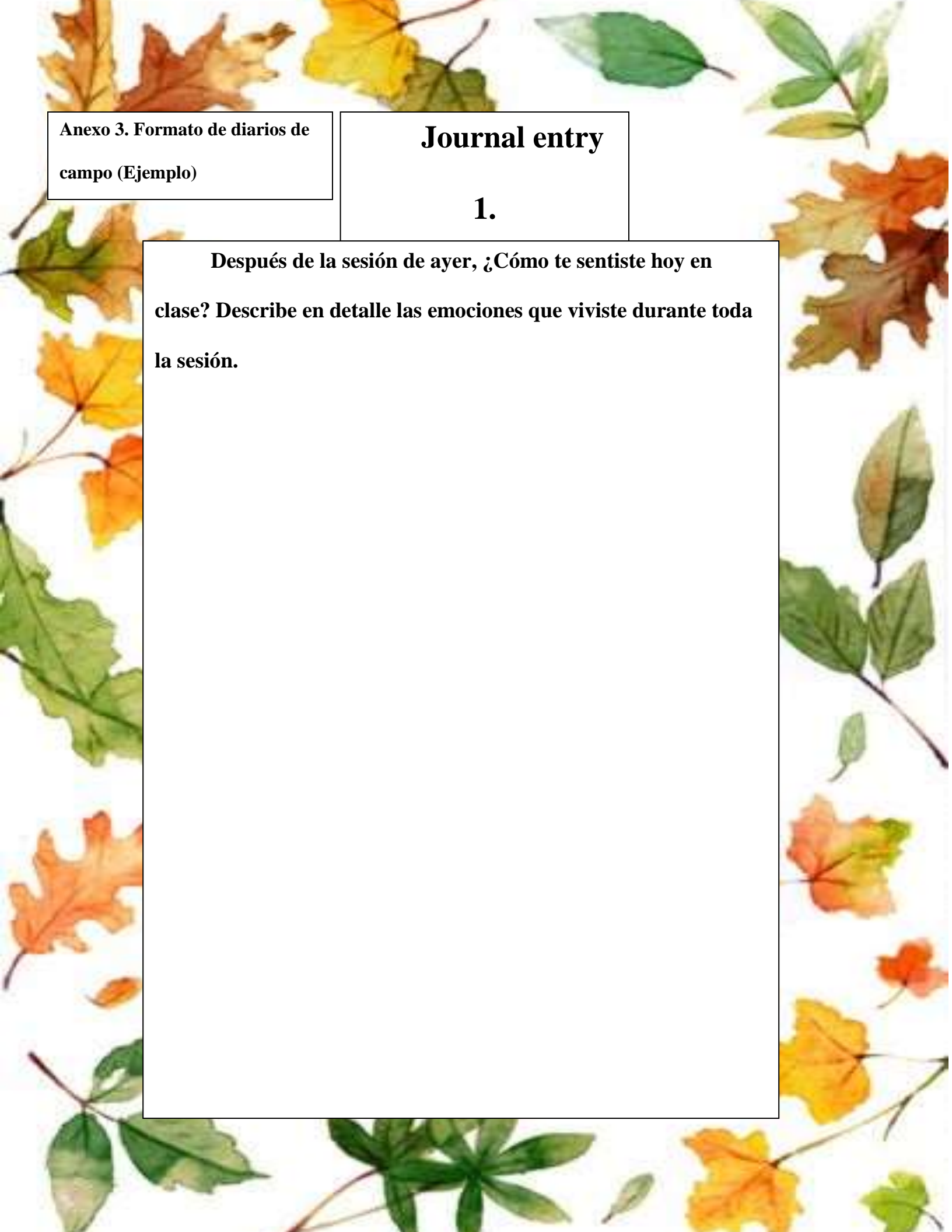
Anexo 2. Formato de entrevistas

Cambios de la fluidez en presentaciones orales mediante competencias de consciencia y regulación emocional en estudiantes de nivel A1 de inglés en el Centro Colombo Americano de la ciudad de Bogotá

Entrevista

La siguiente entrevista tiene como objetivo indagar acerca de sus opiniones y reflexiones sobre su experiencia durante los talleres de autoconsciencia y autorregulación emocional llevados a cabo en los meses de abril y mayo del presente año.

1. Después de haber realizado los diferentes talleres y prácticas ¿piensas que pudiste desarrollar las competencias de consciencia y regulación? Explica.
2. ¿Qué beneficios pudiste descubrir en cuanto al desarrollo de tus emociones y su relación con tu fluidez en presentaciones orales?
3. ¿Qué beneficios pudiste descubrir en cuanto al desarrollo de tus emociones en otros contextos?
Por ejemplo: trabajo, vida personal, etc.
4. ¿Qué utilidad tuvieron estos talleres en relación con tu aprendizaje del idioma y tu trato con otros compañeros? Explica.



Anexo 3. Formato de diarios de campo (Ejemplo)

Journal entry

1.

Después de la sesión de ayer, ¿Cómo te sentiste hoy en clase? Describe en detalle las emociones que viviste durante toda la sesión.



Journal entry

1.

Después de la sesión de ayer ¿cómo te sentiste hoy en tu trabajo, hogar, relaciones personales? Describe en detalle las emociones que viviste durante todo el día.

Anexo 4. Plan de lección (ejemplo)

Plan de lección (ejemplo)	Temática	Objetivos	Tiempo	Descripción de actividades	Materiales
Sesión					
1	Consciencia emocional	Objetivo general: comprender el concepto de <i>emoción y competencia emocional</i> Objetivos específicos: 1. Familiarizarse con el proyecto de investigación. 2. Identificar cuáles son las emociones básicas y sus características. 3. Entender las competencias emocionales. 4. Reconocer las emociones propias y las de los demás a través de un ejercicio empático. 5. Reflexionar sobre el rol de las emociones en un contexto de presentaciones	10 minutos	Introducción al proyecto: durante la primera parte se les explicará a los estudiantes en qué consiste el proyecto de investigación y cómo se llevará a cabo.	PPT
			20 minutos	Preparación para la información teórica: los estudiantes verán un video que muestra diferentes personas experimentando emociones en distintos contextos. Mientras ven los videos, los estudiantes deben tomar nota de las emociones que perciban en las imágenes. Luego discutirán y reflexionarán sobre lo visto a partir de unas preguntas guía. Después, se socializarán las respuestas.	Video y PPT

		orales.	10 minutos	<p>¿Qué son las emociones? Basados en la discusión anterior. Se explicará teóricamente según la definición de las emociones.</p>	PPT
			10 minutos	<p>¿Qué son las competencias emocionales? Tras la definición de emoción, se definirán, con base en Bisquerra (2007), las competencias emocionales y se profundizará en la definición de la consciencia emocional.</p>	PPT
			25 minutos	<p>Ejercicio de reconocimiento de emociones: los estudiantes contarán anécdotas que les evoquen diferentes emociones de tristeza, alegría, etc. relacionadas con cualquier contexto de vida y también con experiencias hablando en inglés.</p>	
			20 minutos	<p>Reflexión: con esta actividad se cerrará la sesión con el apoyo de preguntas como ¿qué aprendieron?, ¿cómo podrían ser más conscientes de sus emociones?, ¿cómo pueden aplicar lo aprendido en su vida cotidiana</p>	

				y en su fluidez? Se espera una participación activa por parte de los estudiantes.	
--	--	--	--	---	--

Anexo 5. Desarrollo de los talleres (ejemplo)

Regular emociones entrenando la mente

Parte 2

- ¡Siento mucho enojo por lo que me hizo Lulú en la presentación ¡Nunca más le voy a hablar!
¡Yo jamás le haría algo así!
¿Alguna vez has pensado o dicho algo así?, ¿Te ha pasado?, ¿Por qué ocurre esto? Cuando se nos "baja" el enojo podemos ver que lo que hizo Lulú no es tan grave y en muchos casos hasta le seguimos hablando.

El reto es conocer una estrategia de regulación emocional basada en el cambio de los pensamientos que la acompañan.



Actividad 1. Observa la imagen de Naty estudiando para su presentación oral en inglés.



Actividad 2. Tomen el primer pensamiento de Naty que anotaron.

a. ¿Es realista o exagerada esta valoración de lo que ella piensa?

b. ¿Qué le dirían a Naty para ayudarla con base en la reflexión de los incisos anteriores?

c. ¿Cómo podría sentirse mejor? Expliquen su respuesta.

Reafirmo y ordeno

Cuando sentimos una emoción que no nos ayuda, como por ejemplo enojarnos cuando nos entregan un examen que reprobamos, es probable que tengamos pensamientos como: nunca voy a aprobar esta materia, este profesor tiene algo conmigo, etcétera. Si los analizamos podemos ver que con ellos distorsionamos y exageramos la realidad. Por ejemplo, en un curso anterior pensamos lo mismo y aprobamos la materia. Trabajaremos en ellos con una de las técnicas que veremos más adelante en este curso para regular las emociones.

Escribe en un minuto
qué te llevas de la lección



a. ¿Qué pudo haber pasado?

b. ¿Qué emoción imaginan que siente?

c. ¿Qué pensamientos podría tener Naty?

Para tu vida diaria

Piensa en una emoción que hayas sentido en la presentación oral de inglés la semana pasada:

Identifica un pensamiento asociado a la emoción (por ejemplo: mis amigos nunca me van a aceptar, no sirvo para esto, soy malo para esta clase, etcétera):

Da un argumento que justifique que este pensamiento pudo ser exagerado.

ESTRATEGIAS DE CAMBIO COGNITIVO
 Conjunto de herramientas de análisis (ideas, conceptos, razonamientos, etc.) que nos permiten modificar algunas formas o estructuras de pensamiento. Según el doctor James Gross, una de las principales funciones del cambio cognitivo apunta hacia "la capacidad de modificar la evaluación personal de una situación a fin de alterar su impacto emocional".

Regulación emocional (Bisquerra, 2007)

Es la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada, y de tomar consciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Esto incluye la expresión emocional, expresar las emociones apropiadamente; la regulación emocional, controlar emociones como la ira, el estrés, el miedo, entre otros; las habilidades de afrontamiento, afrontar las emociones negativas mediante estrategias de autorregulación; las competencias para autogenerar emociones positivas; y la capacidad de generar de forma voluntaria emociones positivas como la alegría, el amor, entre otras.

Autorregulación (Gross y Thompson, 2007)

La autorregulación emocional puede definirse como el ejercicio consciente de regular la emoción. La modificación de la experiencia se da mediante el ejercicio, también consciente, del control de una serie de elementos relacionados. Esto transforma la situación, la atención, la evaluación y, finalmente, la respuesta emocional. Para comprender qué es la autorregulación emocional debe pensarse en un proceso. Gross y Thompson (2007) plantearon un modelo de la emoción basado en la retroalimentación de cuatro elementos diferentes.

1. La situación relevante: puede ser externa (eventos o exigencias ambientales) o interna (representaciones mentales).
2. La atención: se da una selección de los elementos más significativos de una situación.
3. La evaluación: depende de la relevancia de la situación.
4. La respuesta emocional: por efectos de la retroalimentación modifica la situación relevante

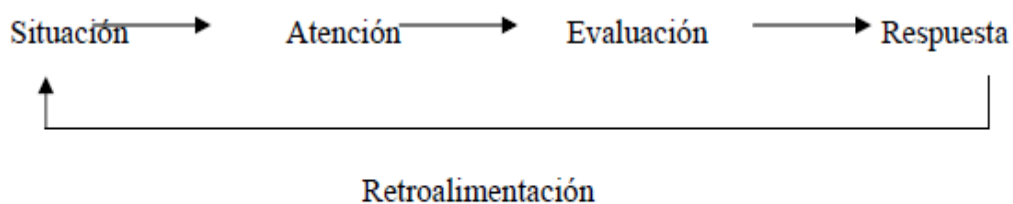


Figura 2: Modelo Recursivo de la Emoción (Gross y Thompson, 2007)

1. Después del análisis de tus problemas en presentaciones orales en el jornal 6.

Elige una situación en particular que quieras trabajar en el ciclo de regulación. Por ejemplo:

- Sensación de ansiedad antes de la presentación.
- Temblor en las piernas.
- Sudoración.

Escribe la situación que quieres regular y por qué la elegiste. Sé detallado.

1. Analiza un aspecto en tu vida cotidiana (trabajo, familia, relaciones de pareja, etc.) que te esté causando desequilibrio emocional (tristeza, rabia, temor, etc.) Elige una situación en particular que quieras trabajar en el ciclo de autorregulación. Por ejemplo:

- El trabajo en exceso me hace sentir estresado y triste.
- Alguien está enfermo en mi familia.
- Un comportamiento de mi pareja me hace sentir ira.

Escribe la situación que quieres regular y por qué la elegiste. Sé detallado.

Anexo 6. Preprueba y posprueba

Preprueba

Adaptación de la prueba APTIS

1. El test será tomado de manera individual.
2. El objetivo del test es observar la producción oral.
3. Parte 1. Preguntas de información personal.
4. Parte 2. Describir y comparar las 14 imágenes presentadas. Se puede utilizar la gramática y el vocabulario que se desee.
5. No se debe interactuar ni preguntar nada a quien los acompaña en la prueba.
6. No se debe hablar en español.
7. El test durará ocho minutos por persona.

Parte 1

1. What's your full name?
2. How are you?
3. What's your profession?
4. What are you like?

Parte 2



Posprueba

Adaptación de la prueba APTIS

1. El test será tomado de manera individual.
2. El objetivo del test es observar la producción oral.
3. Parte 1. Preguntas de información personal.
4. Parte 2. Describir y comparar las 14 imágenes presentadas. Se puede utilizar la gramática y el vocabulario que se desee.
5. No se debe interactuar ni preguntar nada a quien los acompaña en la prueba.
6. No se debe hablar en español.
7. El test durará ocho minutos por persona.

Parte 1

1. What's your full name?
2. How are you?
3. What's your profession?
4. What are you like?

Parte 2



