



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**La Inteligencia Emocional como
instrumento para promover la
disposición de comunicarse en
clase de lengua extranjera en
secundaria**

Presentado por: Eugenio Luis Garciandía Lacunza
Línea de investigación: Teoría y métodos educativos
Director/a: Emilia Castaño Castaño

Ciudad: Logroño
Fecha: 3 de junio de 2014

1. RESUMEN

En las últimas décadas han comenzado a proliferar estudios que sostienen que la Inteligencia Emocional juega un papel significativo en los procesos de aprendizaje. En este contexto, el presente trabajo analiza la relación entre la Inteligencia Emocional y la disposición para comunicarse en la lengua extranjera que se está estudiando durante la etapa de secundaria. Una correlación positiva entre ambos factores resultaría muy significativa ya que el uso de la lengua de estudio es esencial en el proceso de aprendizaje. Para valorar la existencia de esta relación, se analizaron los cuestionarios de 119 alumnos que estaban cursando la ESO, llegando a la conclusión de que existe una correlación estadísticamente significativa entre Inteligencia Emocional y disposición para comunicarse. Además, se examinó la posible relación entre la participación en clase de los alumnos y los dos factores anteriores, que también resultó ser significativa. Dado los resultados del estudio, este trabajo concluye con una propuesta de actividades para desarrollar las habilidades emocionales y la disposición para comunicarse durante la educación secundaria.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, disposición para comunicarse y participación en clase.

Over the last decades, there has been a wealth of studies that that argue that Emotional Intelligence plays a significant role in the learning process. In this context, this paper analyzes the relationship between Emotional Intelligence and Willingness to Communicate in English among foreign language learners at the high school level. A positive correlation between these two factors would be very significant since using the target language is essential for students to acquire language competence. To assess the existence of such as relationship, data extracted from 119 participants were analyzed, concluding that there is a statistically significant correlation between Emotional Intelligence and Willingness to Communicate. Furthermore, the possible relationship between students' class participation and the above mentioned factors was also examined proved to be significant. Given the results of this study, this paper concludes with a proposal of activities to develop emotional skills and willingness to communicate in secondary education.

Key words: Emotional Intelligence, Willingness to Communicate, class participation.

2. ÍNDICE

1. RESUMEN	2
2. ÍNDICE	3
3. INTRODUCCIÓN	4
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
4.1 OBJETIVOS E HIPÓTESIS	6
4.1.1 OBJETIVOS GENERALES E HIPÓTESIS	6
4.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
4.2 BREVE FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA	7
4.3 BREVE JUSTIFICACIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	7
5. DESARROLLO	9
5.1 MARCO TEÓRICO	9
5.1.1 LA DISPOSICIÓN PARA COMUNICARSE (DPC)	9
5.1.2 LA DPC Y ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA LENGUA EXTRANJERA	12
5.1.3 INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)	14
5.1.4 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA LENGUA EXTRANJERA	17
5.1.5 LA RELACIÓN ENTRE IE Y DPC Y SU POTENCIA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	19
5.1.6 LA PARTICIPACIÓN EN CLASE	20
5.2 METODOLOGÍA	21
5.2.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA	21
5.2.2 MUESTRA	21
5.2.3 INSTRUMENTOS	22
5.2.4 PROCEDIMIENTOS	24
5.3 RESULTADOS Y ANÁLISIS	25
5.3.1 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA IE	25
5.3.2 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA DPC	27
5.3.3 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN EN CLASE	31
5.3.4 CORRELACIÓN ENTRE IE Y DPC	33
5.3.5 CORRELACIÓN ENTRE DPC Y PARTICIPACIÓN EN CLASE	33
5.3.6 CORRELACIÓN ENTRE IE Y PARTICIPACIÓN EN CLASE	34
6. PROPUESTA PRÁCTICA	36
7. CONCLUSIONES	42
8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	43
8.1 LIMITACIONES	43
8.2 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	44
9. BIBLIOGRAFÍA	45
9.1 REFERENCIAS	45
9.2 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	51
10. ANEXOS	53

3. INTRODUCCIÓN

Disponer de una buena disposición para comunicarse puede resultar una herramienta fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera. Durante mi estancia en la universidad de Vitoria como estudiante de Filología Inglesa me pude dar cuenta de la trascendencia que nuestra disposición o voluntad para comunicarnos tiene para adquirir una buena competencia lingüística. Siempre me daba la impresión de que las personas que tienen una buena disposición para participar en un acto comunicativo acaban desarrollando muchas estrategias para aprender una lengua extranjera. Intuitivamente creía que estas personas, no sólo aprenden más y mejor la lengua que están estudiando, sino que también proporcionan una colaboración inestimable al resto de los alumnos menos dispuestos a comunicarse. En los meses de mi periodo de prácticas, de una forma similar a mi etapa universitaria, me he dado cuenta de que esta voluntad para comunicarse es una característica básica para desarrollar una óptima competencia comunicativa.

Por otro lado, el rechazo a participar en clase, muy común tanto en el periodo universitario como en la etapa de secundaria, siempre me ha parecido uno de los grandes frenos al aprendizaje, especialmente en una asignatura como la Lengua Extranjera. Las clases donde más he aprendido han sido aquellas en las que los alumnos han tomado parte activamente, ya que he podido enriquecerme con sus aportaciones, mientras que en aquellas clases donde no ha habido una participación activa mis dudas al llegar a casa se multiplicaban exponencialmente.

Mi intuición se confirmó después de leer diferentes trabajos realizados por expertos, tales como McCroskey, MacIntyre, Clément, Dörnyei, Noels, Baker, Donovan o Yashima sobre la incidencia de la disposición a comunicarse en el aprendizaje de una Lengua Extranjera. Según muchos de ellos, un objetivo esencial en el aprendizaje de una lengua debería ser la mejora de la disposición para comunicarse. Por ello, tras analizar las diferentes variables que pueden afectar nuestra voluntad para comunicarnos, entiendo que la Inteligencia Emocional puede resultar clave para promover la disposición de comunicarse en la clase de inglés en secundaria.

Tener una buena disposición para comunicarse implica tener confianza en uno mismo, dominar las relaciones interpersonales, tener un buen control de las emociones y estar

motivado para aprender. Todos estos factores están íntimamente relacionados con la Inteligencia Emocional. Por lo tanto todo hace pensar que si queremos que los alumnos estén dispuestos a comunicarse en clase habría que potenciar los factores emocionales anteriormente mencionados, aumentando los condicionantes positivos y reduciendo los condicionantes negativos.

Aunque no ha habido muchos estudios que hayan tratado la relación entre Inteligencia Emocional y la disposición para comunicarse, los pocos que lo han hecho han coincidido en que existe una correlación entre ambos conceptos. Es decir, cuanto más Inteligencia Emocional se tiene, mayor disposición para comunicarse existe. Si como se apuntaba anteriormente, tenemos en cuenta la importancia de la voluntad para comunicarse en el aprendizaje de una lengua, resulta lógico pensar que el desarrollo de la Inteligencia Emocional puede ser un factor importante para el aprendizaje.

Este trabajo pretende estudiar la relación entre Inteligencia Emocional y la disposición para comunicarse en la clase de inglés en secundaria, ya que los trabajos que relacionaban ambos conceptos se centraron en estudiantes mayores de 16 años. Tababaei y Jamshidifar (2013), por ejemplo, se centraron en estudiantes cuya edad oscilaba entre 19 y 34 años. En el trabajo de Tabataba'ian (2012) los estudiantes tenían edades comprendidas entre 16 y 48 años y en el estudio de Mohammadzadeh y Jafarigohar (2012) la edad de los participantes era de entre 18 y 43 años. En este sentido, el trabajo que se describe aquí resulta novedoso, ya que como se ha observado en diferentes estudios, la edad parece jugar un papel determinante.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento del problema de este trabajo constará de tres partes: los objetivos y las hipótesis, en primer lugar, una breve fundamentación metodológica, en segundo lugar, y finalmente una breve justificación de la bibliografía utilizada.

4.1 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Este apartado de objetivos e hipótesis se dividirá en objetivos generales y objetivos específicos.

4.1.1 OBJETIVOS GENERALES E HIPÓTESIS

Los objetivos generales son:

1. Analizar la relación entre la Inteligencia Emocional y la disposición para comunicarse en la clase de Lengua Extranjera en la etapa de secundaria.

Estudios previos (Tabataba'ian, 2012, Tababaei, 2013 o Mohammadzadeh y Jafarigohar, 2012) han confirmado la existencia de una correlación entre la IE y la DPC en adultos (19 a 34 años) aprendices de una lengua extranjera, así cuanto mayor es la Inteligencia Emocional de los alumnos, mayor es su disposición a comunicarse en clase. Por tanto, uno de los objetivos de este trabajo es explorar si el mismo patrón se repite en el caso de los adolescentes, en particular en las clases de secundaria. El punto de partida para comprobar este punto es observar si como se cree los alumnos que obtengan mayores puntuaciones en el test TMMS-24, que hace referencia a la IE, también obtendrán mejores puntuaciones en el cuestionario sobre la DPC.

2. Analizar si existe relación entre la Inteligencia Emocional, la disposición para comunicarse y la participación en clase.

Además de la hipótesis principal, el trabajo sostiene una segunda hipótesis que defiende que cuanto mayor sea nuestra IE y DPC mayor será nuestra participación en clase. De tal forma, que los alumnos que logren mayores puntuaciones en los cuestionarios acerca de la IE y la DPC, también obtendrán mayores resultados en las rúbricas que resumen la participación en clase.

4.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los principales objetivos específicos son:

1. Analizar si los alumnos demuestran diferencias en su disposición para comunicarse dentro y fuera del aula.
2. Establecer posibles líneas de investigación futuras.

4.2 BREVE FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Para desarrollar este estudio se ha aplicado una metodología que puede dividirse en dos partes bien diferenciadas. Por un lado, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre los campos de estudio a los que se hace referencia en el presente trabajo: la disposición para comunicarse y la Inteligencia Emocional. Esta revisión permite tener un conocimiento profundo de los aspectos teóricos y los datos empíricos más relevantes que existen acerca de ambos conceptos. En segundo lugar, se ha analizado la relación que existe entre la Inteligencia Emocional y la disposición para comunicarse, y el aprendizaje de una lengua extranjera. Finalmente, se ha realizado una revisión bibliográfica de los estudios que hasta el momento han examinado la relación entre ambos conceptos, IE y DPC. La contribución de estos expertos, ha permitido crear un marco teórico y analizar el estado de la cuestión.

Por otro lado, respecto a la metodología utilizada en la parte de investigación, se ha realizado un estudio de campo para obtener datos sobre los niveles de Inteligencia Emocional, disposición para comunicarnos y participación en clase de los alumnos de secundaria. Se trata de un estudio no experimental correlacional entre dos variables principales: la Inteligencia Emocional y la disposición para comunicarse. Esta recogida de datos se ha llevado a cabo mediante dos cuestionarios diferentes y estandarizados que miden la Inteligencia Emocional y la disposición para comunicarse. Por otra parte, mediante el uso de una rúbrica de participación en clase completada por la profesora de la asignatura de Inglés, se han obtenidos datos cuantitativos relativos al grado de participación del alumnado en clase.

Dichos cuestionarios se han llevado a cabo en las clases de 1º, 2º, 3º, 4º de Educación Secundaria Obligatoria del centro Sakana Ikastola en la localidad navarra de Etxarri-Aranatz.

4.3 BREVE JUSTIFICACIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

En relación a las fuentes de investigación examinadas, se han recogido todas aquellas que presentan rigor académico y que han sido publicadas en revistas especializadas

relacionadas con el mundo de la educación o con libros que hacen referencia al tema en cuestión. Además de la relevancia de dichas publicaciones también se han tenido en cuenta criterios de actualidad a la hora de ser seleccionadas.

Algunas de las fuentes más utilizadas han sido ScienceDirect, una página web con más de 2.200 revistas académicas y más de 25.000 libros electrónicos, Internacional Journal of English Language Education, una revista internacional online revisada por expertos en la materia y publicada por Macrothink Institute (EEUU), Journal of American Science, que es la revista científica más antigua de los Estados Unidos, y English Language Teaching (ELT), que es una revista internacional revisada por expertos y dedicada al intercambio académico entre docentes e investigadores en el campo de la enseñanza del idioma inglés.

5. DESARROLLO

El desarrollo del trabajo se compondrá de tres partes: el marco teórico, la metodología y los resultados con su correspondiente análisis.

5.1 MARCO TEÓRICO

La disposición para comunicarse (en adelante DPC) es, junto a otros muchos factores tales como la motivación, la personalidad o la participación activa del estudiante, uno de los elementos que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera (Richard & Rogers, 2001).

Dada la relevancia de la DPC en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera resulta de especial importancia para el ámbito docente analizar los factores que podrían influir en la DPC, entre ellos la Inteligencia Emocional (en adelante IE).

En este contexto, el presente trabajo intenta probar la relación entre IE y DPC y las implicaciones que dicha relación puede presentar en el aula de inglés. En los siguientes apartados, se abordará cuál es el estado de la cuestión, que se dividirá en seis puntos: en primer lugar se definirá el concepto de DPC; en segundo lugar, se explorará la relación entre DPC y el aprendizaje de una Lengua Extranjera; en tercer lugar, se introducirá el concepto de IE; en cuarto lugar, se abordará la relación entre IE y el aprendizaje de una Lengua Extranjera, en quinto lugar, se revisarán los estudios que hasta el momento relacionan IE y DPC, y finalmente se hará un breve resumen de la participación en clase.

5.1.1 LA DISPOSICIÓN PARA COMUNICARSE (DPC)

De acuerdo con McCroskey y Baer (1985), el concepto de DPC (en inglés abreviado con las iniciales WTC, Willingness to Communicate) ha sido desarrollado a partir de tres conceptos fundamentales:

- a) El rechazo a comunicarse (Burgoon, 1976).
- b) La predisposición hacia la conducta verbal (Mortensen, & Lusting, 1977).
- c) La timidez (McCroskey & Richmond, 1982).

La definición de DPC, basada en los tres conceptos anteriores, sería la intención de una persona de iniciar un acto comunicativo cuando se le proporciona una oportunidad para hacerlo (MacIntyre, 1994; MacIntyre et al., 1998; MacIntyre et al., 2001; Yashima,

2002). Además, MacIntyre (2007) añade que la voluntad para comunicarse representa el estado de preparación psicológica para usar una lengua extranjera cuando surge la oportunidad.

Según varios estudios, la DPC tiene influencia en el aprendizaje de una lengua, asumiendo que cuanto mayor es nuestra voluntad o disposición para comunicarnos hay más posibilidades de alcanzar un mayor dominio de la lengua que estamos aprendiendo (Clark, 1989; MacIntyre, 1994; MacIntyre et al., 1998; MacIntyre et al., 2001; Yashima, 2002). La trascendencia de este relativamente nuevo concepto alcanza tal punto que grandes expertos como Dörnyei (2005) se atreven a considerar esta DPC como el objetivo final de la instrucción.

La importancia de la DPC en el aprendizaje de una lengua se puede apreciar en el siguiente modelo de pirámide desarrollado por MacIntyre et al. (1998). Según estos autores, a medida que el alumno avanza en la pirámide tiene más control sobre el acto de comunicarse en el idioma de destino.

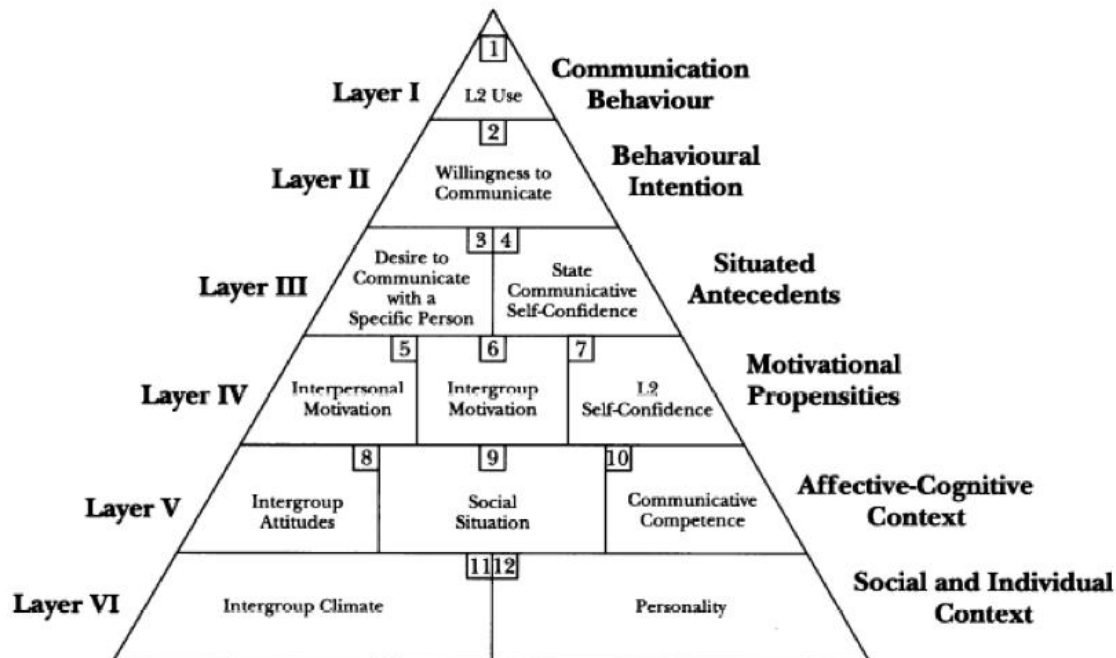


Figura 1: Modelo de las variables que afectan la DPC en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como vemos en la figura 1, la pirámide está compuesta por seis capas (que interactúan entre sí) con un total de doce construcciones. Las capas, de arriba abajo son:

- 1) Comportamiento de la comunicación
- 2) Intención de conducta
- 3) Antecedentes situados
- 4) Tendencias motivacionales
- 5) Contexto afectivo-cognitivo
- 6) Contexto social e individual

Por otro lado las doce construcciones, de arriba abajo, son:

- 1) Uso de la lengua extranjera
- 2) Disposición de comunicarse
- 3) Deseo de comunicarse con una persona específica
- 4) Estado de la comunicación de confianza en sí mismo
- 5) Motivación interpersonal
- 6) Motivación intergrupala
- 7) Confianza en sí mismo
- 8) Actitudes intergrupales
- 9) Situación social
- 10) Competencia
- 11) Clima intergrupala
- 12) Personalidad

Como podemos apreciar en la figura 1, la DPC está ubicada en la segunda capa, lo que significa que es el paso previo a utilizar la lengua extranjera. A tenor de la pirámide, la relación entre DPC y el uso de la lengua es directa. Además de esta relación, la pirámide demuestra que hay una amplia variedad de factores que afectan la buena disposición psicológica para hablar. Podemos identificar factores individuales, tales como la ansiedad, la motivación, las actitudes o la atracción personal, así como factores sociales: la vitalidad etnolingüística o el contacto con la lengua. Estos factores hacen que aumente o se reduzca la DPC en el momento en que una persona elige hablar (Peng & Woodrow, 2010).

Finalmente, es necesario remarcar que aunque hasta el momento la DPC se ha considerado como una predisposición estable, Kang (2005) sugiere que es una característica que puede variar en función de otras variables que surgen durante la comunicación. Por ello, propone una nueva definición más flexible de este concepto de DPC:

La disposición para comunicarse (DPC) es un acto individual voluntario para entablar activamente una comunicación en una situación específica, que puede variar en función del

interlocutor, del tema y del contexto de la conversación entre otras variables potenciales (Kang, 2005, p. 291).

5.1.2 LA DPC Y ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA LENGUA EXTRANJERA

La predisposición para hablar puede ser un instrumento fundamental para el correcto desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera. MacIntyre et al. (1998), por ejemplo, sostienen que la voluntad para comunicarse es un componente esencial para el aprendizaje de una segunda lengua. De la misma forma, Kang (2005) afirma que los estudiantes con alta disposición para comunicarse tienen más posibilidades de usar la lengua extranjera que están aprendiendo en auténtica comunicación. En este mismo sentido se expresa Howat (1984, citado en Richards y Rogers, 2001, p. 155) al afirmar que por muy competente que sea una persona en el uso de una lengua extranjera, si no tiene una completa disposición para comunicarse, sus intentos de establecer una comunicación no serán muy fructíferos. Kang también defiende que estos estudiantes funcionarán mejor como aprendices autónomos haciendo esfuerzos independientes para aprender el idioma y para involucrarse más en las actividades de aprendizaje, tanto dentro como fuera de clase.

Hay también estudios que relacionan DPC y el aprendizaje de una Lengua Extranjera e indican que el sexo y la edad repercuten en la DPC (MacIntyre, Baker, Clement y Donovan, 2002). De hecho, sostienen que las chicas tienen mejor voluntad para comunicarse que los chicos. Añaden también que los alumnos de 14 y 15 años poseen mejor disposición para comunicarse que los de 13 años, y que los alumnos que están más motivados también disponen de mejor DPC. De la misma forma, Yashima (2002) indica que hay una relación entre la DPC y la confianza en uno mismo en el aprendizaje de una Lengua Extranjera: cuanto mayor es la confianza en uno mismo, mayor es su DPC.

En un estudio reciente Baker y MacIntyre (2000) investigaron también la relación entre sexo, inmersión y voluntad para comunicarse y confirmaron su relación. Los resultados obtenidos revelaron que los estudiantes en el sistema de inmersión tenían una mejor predisposición para comunicarse que los estudiantes en programas de no inmersión. Respecto al sexo, las mujeres, también en este caso, demostraron obtener más motivación para aprender que los hombres.

Por su parte, Peng (2007) concluyó en un estudio reciente que hay una correlación entre la motivación y la DPC en una Lengua Extranjera. Este estudio se basó en los trabajos de MacIntyre et al. (1998) sobre el denominado “WTC model” y en el trabajo de Gardner (1985) sobre el modelo socio-cultural. El denominado “WTC model” sostiene que la motivación es uno de los factores individuales que afecta la predisposición psicológica para comunicarse. Por otro lado, el modelo socio-cultural asume que la motivación integradora — motivación que se corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella— es un factor determinante en el aprendizaje de la Lengua Extranjera. El estudio de Gardner probó la relación entre motivación y DPC y además añadió que los otros dos componentes del modelo socio-cultural, las actitudes hacia la situación de aprendizaje y el grado de integración, son débiles indicadores de la DPC.

Zarrinabadi y Abdi (2011), por su parte, sostienen que hay una fuerte correlación entre DPC y la orientación del estudiante en el aprendizaje de una lengua. A grandes rasgos se identifican dos tipos de orientaciones:

- a) La orientación instrumental, que se da cuando una persona persigue intereses de tipo práctico, como por ejemplo, mejorar su currículum académico u obtener una cualificación profesional.
- b) La orientación integradora, que corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla.

El estudio, que se realizó con estudiantes iraníes de Lengua Extranjera es muy significativo, ya que muestra que tanto la orientación instrumental como la orientación integradora afectan de una manera fundamental a la motivación para aprender una Lengua Extranjera e influyen en la cantidad de tiempo y energía que los alumnos dedican a aprender una lengua.

Del mismo modo, Yahima, Zenuk-Nishide, Shimizu, (2004) observan que las personas que están más dispuestas para comunicarse en situaciones de comunicación interpersonal en el aprendizaje de una Lengua Extranjera tienden a iniciar una comunicación en clase. Además, añaden que aquellos que dan mejores resultados en los cuestionarios acerca de la DPC tienden a entablar más frecuentemente y durante periodos de tiempo más largos con personas nativas del idioma que están aprendiendo.

Dada la relevancia de la DPC en facetas clave para el aprendizaje de una lengua —la motivación, el nivel de esfuerzo, la seguridad en el uso de la lengua o la frecuencia y duración de las intervenciones del uso de la lengua que se está aprendiendo por parte del estudiante— tal y como sostienen MacIntyre et al. (1998), cualquier programa de aprendizaje de una lengua para que sea exitoso debería concentrarse en alentar la DPC, ya que si el programa no lo hace, es un programa fallido. De hecho, MacIntyre sostuvo que la DPC debería ser un objetivo de la instrucción de una segunda lengua.

5.1.3 INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)

Históricamente los conceptos de inteligencia y emoción eran considerados áreas sin aparente conexión. Sin embargo, a partir del año 1970 la frontera entre inteligencia y emoción comenzó a debilitarse y empezaron a realizarse estudios que establecían la manera de interactuar entre ambos conceptos. A principios de la década de los noventa, Mayer y Salovey (1990, 1993) escribieron una serie de artículos acerca de la Inteligencia Emocional y más tarde Goleman (1995, 1998) popularizó dicha relación con su libro *Inteligencia Emocional*, donde el autor estadounidense afirmaba con rotundidad que este nuevo concepto era más importante que el, por aquel entonces, muy popular concepto del Cociente Intelectual (Mayer, 2001). Goleman (1995), quien consideraba a Gardner su mayor inspiración, creía que Gardner y sus seguidores se habían centrado en la cognición sobre los sentimientos, pero no habían perseguido delimitar el papel del sentimiento en la inteligencia. De ahí que Goleman pusiera el énfasis en encontrar la relación entre inteligencia y emoción, una de las claves de su éxito.

En este contexto, el concepto de Inteligencia Emocional puede definirse de la siguiente forma:

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Slovey 1997, p.10).

Esta concepción de Inteligencia Emocional puede ser entendida como un conjunto de habilidades que explican como las personas variamos en nuestra percepción de los sentimientos. Además, cuanto mejor y más ajustado sea nuestro conocimiento de las emociones, mejor será nuestra capacidad para solucionar problemas relacionados con nuestra vida emocional. De una manera un poco más formal, y completando la definición que se dio anteriormente, podemos decir que la IE es la capacidad de percibir y expresar los sentimientos, asimilar estas emociones en el pensamiento, entender y razonar con emoción y controlar tus propias emociones y las de los demás (Mayer, Caruso & Salovey, 2011).

La trascendencia de este concepto según Goleman (1995) es tal, que afirma que el éxito, entendido como el logro de algo deseado, planeado e intentado y que proporciona felicidad, depende de los diferentes tipos de inteligencia que disponemos y del control de las emociones. Goleman remarca que el Cociente Intelectual (CI), tan popular durante gran parte del siglo XX, no es sinónimo de éxito por sí mismo. Según un cálculo establecido por él, el Cociente Intelectual no supone más que el 20 % del total de éxito, y el resto está dividido entre la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Social. A partir de estas conclusiones, Abisamra (2000) propone que si la Inteligencia Emocional es tan importante en nuestras vidas debería ser impartida en las escuelas, ya que ello supondría también el éxito de los alumnos en un futuro.

Con lo que respecta a habilidades que subyacen a la IE, Salovey y Mayer (1993) afirman que una persona emocionalmente inteligente está dotada para estas cuatro áreas: identificación, uso, entendimiento y regulación de las emociones. De una forma parecida, Goleman establece que la IE consta de cinco partes: conocimiento de tus propias emociones, gestión de estas emociones, auto-motivación, el reconocimiento de las emociones en otras personas (empatía) y el manejo de las relaciones interpersonales.

Una vez acotado el concepto, los esfuerzos se han centrado en determinar cómo medir la IE. En este sentido, cabe destacar el trabajo de Bar-On (2000), que sugirió que la Inteligencia Emocional debería medirse y que acuñó el término EQ (Emotional Quotient). Además, desarrolló el más popular cuestionario sobre Inteligencia Emocional en 1997, al que luego le siguieron otros como el propuesto por Salovey, Mayer y Caruso en 2002 denominado MSCEIT.

Es particularmente interesante la aportación de Bar-On (2000) ya que estableció 5 escalas y 15 sub-escalas para definir la Inteligencia Emocional:

(1) Inteligencia Intrapersonal: la capacidad para conocer tus propias emociones y su gestión.

(a) Conciencia de tus propias emociones (la capacidad de ser consciente, reconocer y entender tus propias emociones).

(b) Asertividad (la capacidad de expresar tus propios sentimientos, creencias, pensamientos y la defensa de tus derechos).

(c) Autoestima (la capacidad de ser consciente, de entender, aceptar y respetarse a uno mismo).

(d) Autorrealización (la capacidad para darse cuenta y alcanzar tu propio potencial).

(e) Independencia (la capacidad de tomar decisiones por sí mismo, ser autosuficiente y ser libre de la dependencia emocional).

(2) Inteligencia Interpersonal: la capacidad para gestionar las relaciones con otras personas.

(a) Empatía (la capacidad de entender los sentimientos de otras personas).

(b) Las relaciones interpersonales (la capacidad de establecer y mantener mutuamente relaciones satisfactorias).

(c) Responsabilidad social (la capacidad para mostrarse cooperativo, siendo un miembro constructivo de la sociedad).

(3) Adaptabilidad: la capacidad de ajustarse al cambio.

(a) La solución de problemas (la capacidad de solucionar problemas de una forma efectiva).

(b) Comprobar la realidad (la capacidad de reconocer tus propios sentimientos y pensamientos mediante la evaluación de la correspondencia entre lo que es subjetivamente experimentado y lo que objetivamente existe).

(c) Flexibilidad (la capacidad para adaptarse al cambio de tus sentimientos y pensamientos).

(4) La gestión del estrés: el control del estrés.

(a) Tolerancia al estrés (la capacidad de gestionar tus emociones fuertes, los acontecimientos adversos y las condiciones estresantes haciéndoles frente de una manera positiva).

(b) Control del impulso (la capacidad para controlar tus propios sentimientos y resistir la tentación de actuar).

(5) Estado de ánimo: la capacidad para ser optimista y positivo además de disfrutar de la vida.

(a) Felicidad (la capacidad de sentirse satisfecho con tu vida y de pasarlo bien).

(b) Optimismo (la capacidad de mirar la cara positiva de la vida y mantener una actitud positiva cuando nos enfrentamos a problemas).

A pesar de la enorme influencia de la IE en muchos campos, algunos trabajos han demostrado una escasa importancia de este factor en relación a ciertos puntos relacionados con la enseñanza. Por ejemplo, Corcoran y Tormey (2013), que dada toda la literatura anterior asumían que la IE debería ser un factor importante en el desempeño de la tarea de un profesor, no encontraron evidencias empíricas que apoyaran las teorías previas. Ambos investigadores llegaron a la conclusión de que no había evidencias que les permitieran afirmar que tener un mayor nivel de IE estuviera asociado a un desempeño más efectivo de la tarea como profesor. Como se detalla a continuación, sin embargo, la literatura no descarta un papel activo de la IE en el ámbito del aprendizaje académico.

5.1.4 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA LENGUA EXTRANJERA

Con respecto al rol de la IE en el aprendizaje de una Lengua Extranjera, Fahim y Pishghadam (2007) encontraron que el éxito académico está fuertemente asociado con varias dimensiones de la IE (intrapersonal, gestión del estrés, y las competencias del estado de ánimo). Además, afirmaron que el éxito académico no tiene correlación con el Cociente Intelectual (CI), reafirmando la importancia de la IE respecto del Cociente Intelectual.

Por su parte, Skourdi y Rahimi (2010) probaron que hay una relación positiva entre IE e Inteligencia Lingüística (IL), en particular entre IE y conocimiento de vocabulario, y entre Inteligencia Lingüística y conocimiento de vocabulario. Según estos dos investigadores, la IE es un buen indicador de de la Inteligencia Lingüística y viceversa.

Así mismo, Chau (2003) encontró una relación importante entre la ansiedad en el aprendizaje de una Lengua Extranjera y las habilidades de la IE, mientras que Mohammadi y Mousalo (2012) también afirmaron que existe una correlación entre la gestión del estrés y la IE.

Finalmente, en el trabajo realizado por Extremera y Fernández Berrocal (2004), que analizaba el papel de la inteligencia emocional en el comportamiento y nivel de estrés del alumnado, una de las conclusiones alcanzadas fue la siguiente:

Se han recogido evidencias de que los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional; presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social; son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (p. 12).

En definitiva, los datos parecen apuntar hacia un papel clave de la inteligencia emocional en el ámbito académico y el aprendizaje de lenguas pero aún quedan algunos frentes por analizar ya que algunos estudiosos no han podido corroborar una relación directa entre la IE y ciertos aspectos del aprendizaje de una Lengua Extranjera. Por ejemplo, Nesari, Karimi y Filinezhad (2011), que realizaron un estudio con estudiantes iraníes de nivel intermedio, no encontraron una relación estadística significativa entre la IE y el aprendizaje de vocabulario de una Lengua Extranjera, contrariamente a otros estudios previos.

Una vez analizadas las características de la DPC, la IE y la relación de ambos con Lengua Extranjera, en el siguiente apartado analizaremos los estudios realizados acerca de la conexión entre IE y DPC, y su posible influencia para favorecer el aprendizaje de una lengua extranjera.

5.1.5 LA RELACIÓN ENTRE IE Y DPC Y SU POTENCIA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Aunque como se ha explicado en los apartados anteriores, diversos estudios han señalado la importancia que tanto la IE como la DPC pueden tener en el exitoso aprendizaje de una lengua, muy pocos han analizado la interdependencia entre IE y DPC, es decir, cómo la IE puede potenciar la DPC y por tanto, como se señaló anteriormente, el aprendizaje de una lengua. De hecho, aunque se han llevado a cabo bastantes estudios para averiguar la relación de la disposición o voluntad para comunicarse en la L2 y variables, tales como personalidad, la confianza en uno mismo, las actitudes y la motivación, muy pocos estudios han sido elaborados para identificar la relación entre IE y DPC.

En uno de estos escasos trabajos que analizaron ambos conceptos, Tababaei (2013) llegó a la conclusión de que la IE es un factor que determina el grado de disposición a comunicarse de un individuo. En sus estudios halló una significativa correlación entre ambos términos, demostrando que en la mayoría de los casos un alto nivel de de IE está relacionado con altos niveles de voluntad para comunicarse en los estudiantes. “Esta correlación coincidía con trabajos anteriores, tanto teóricos como empíricos” (Tababaei, 2013, p. 97).

Tabataba'ian (2012), de la misma forma que el trabajo anterior, demostraron que el cociente de IE estaba relacionado con la DPC y con la ansiedad en la clase de lengua extranjera. En el caso de la relación entre IE y la ansiedad, los autores del estudio llegaron a la conclusión de que cuanto mayor IE posee un individuo, menores niveles de ansiedad presenta en clase. Por lo que respecta a la IE y la voluntad para comunicarse, los resultados demostraron una correlación positiva. Es decir, las personas que tenían una mayor capacidad en las sub-escalas de la Inteligencia Emocional (estado de ánimo, gestión del estrés, adaptabilidad, y habilidades interpersonales) estaban más dispuestas a comunicarse. Los resultados parecen indicar que los estudiantes de Lengua Extranjera están más dispuestos a comunicarse cuando tienen el ánimo para ello y cuando pueden superar su estrés. También afecta la capacidad para adaptarse a la situación de comunicación, la comprensión de sus propias necesidades, las habilidades, y las capacidades para promover la voluntad de comunicarse en la lengua extranjera (Tabataba'ian, 2012, p.728).

Un tercer estudio llevado a cabo por Mohammadzadeh y Jafarigohar (2012) determinó que las Inteligencia Múltiples (dentro de las cuales podemos incluir la Inteligencia Interpersonal, muy conectada con la IE) son un factor responsable del grado de disposición para comunicarse. Cuanto mayores son nuestros resultados en los diferentes tipos de inteligencia, mayores son las posibilidades de comenzar una comunicación con otros.

Los estudios existentes hasta ahora parecen confirmar la relación entre DPC e IE con todas las implicaciones que ello supone para la gestión del aula de una lengua extranjera y el éxito del aprendizaje. En este contexto, el objetivo de este trabajo exploratorio es proporcionar más evidencias de dicha relación en los estudiantes de Lengua Extranjera en la etapa de secundaria (entre 12 y 16 años). Este aspecto resulta novedoso, ya que como se observó anteriormente, la edad parece jugar un papel determinante y los estudios anteriores cubren franjas de edad superiores. El estudio de Tababaei (2013) se centró en estudiantes cuya edad oscilaba entre 19 y 34 años, el trabajo de Tabataba'ian (2012) en estudiantes de entre 16 y 48 años y el estudio de Mohammadzadeh y Jafarigohar (2012) en estudiantes entre 18 y 43 años.

Para poder confirmar de alguna manera esta DPC en la clase de lengua extranjera (ya que son los propios alumnos los que se auto-evalúan) era conveniente disponer de otros datos exteriores que pudieran corroborar estas cifras, y en este caso, la participación en clase se puede relacionar con la DPC, ya que cabe suponer que cuanto mayor sea la disposición para comunicarse, mayor será la participación.

5.1.6 LA PARTICIPACIÓN EN CLASE

Un aspecto tangencial al objeto de estudio es la participación en clase. Se han recogido datos de la participación de los alumnos en clase para observar si puede haber alguna relación entre DPC, IE y dicha participación. Según Dancer y Kamvounias (2005), la participación es un proceso activo que se puede clasificar en cinco categorías: preparación, aporte a la discusión, habilidades de grupo, habilidades de comunicación y la asistencia. Existen múltiples evidencias de la importancia de la participación en clase en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, Junn (1994) asegura que los alumnos están más motivados, Daggett (1997) afirma que los alumnos aprenden mejor, Crone (1997) asegura que los alumnos mejoran su pensamiento crítico, y otros como Smith (1997)

dicen que cuanto mayor es la participación, los alumnos presentan menor necesidad de memorizar y tienen mejores niveles de interpretación, análisis y síntesis.

5.2 METODOLOGÍA

En el siguiente apartado se presenta la metodología empleada en el trabajo y que consta de cinco partes: la fundamentación de la metodología, descripción de la muestra, los instrumentos utilizados y el procedimiento.

5.2.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Este trabajo pretende establecer el grado de relación entre la Inteligencia Emocional de los alumnos de secundaria y su disposición a comunicarse en la lengua extranjera, por un lado, y la influencia que estas dos variables pueden tener en la participación en clase, por el otro. De tal manera que la hipótesis de partida es, en este caso, que cuanto mayor sea la puntuación en Inteligencia Emocional de un alumno, mayor disposición a comunicarse tendrá y más activa será su participación en clase. Para evaluar dicha relación se llevará a cabo un estudio correlacional que tal y como explica Grajales (2000), “permiten medir el grado de relación y la manera cómo interactúan dos o más variables entre sí y anticipar la manera cómo se comportará una por medio de los cambios que sufra la otra” (p.3). Añade también “Si bien es cierto que esta técnica permite determinar si existe una relación entre dos variables, no necesariamente busca explicar la causa y forma de relación” (p. 3).

Finalmente, y de acuerdo con Grajales (2000), la investigación que aquí se presenta se cataloga como no experimental ya que “cuando el investigador se limita a observar los acontecimientos sin intervenir en los mismos entonces se desarrolla una investigación no experimental” (Grajales, 2000, p. 3).

5.2.2 MUESTRA

Los participantes que tomaron parte en este trabajo son alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria del centro concertado Sakana Ikastola de la localidad navarra de Etxarri-Aranatz.

Respecto a la edad de los participantes, los 119 alumnos oscilaban entre los 12 y los 17 años, y respecto al sexo, el 43,6% eran mujeres y el 67% eran hombres. En la tabla 1 se describe en detalle la distribución de la muestra según rango de edad y sexo.

CLASE	EDAD	MUJERES	HOMBRES	T/CLASE	%	TOTAL
1º ESO	12-13 años	12	19	31	26%	119
2º ESO	13-14 años	6	19	25	21%	
3ºA ESO	14-15 años	9	6	15	13%	
3ºB ESO	14-15 años	8	10	18	15%	
4º ESO	15-16 años	17	13	30	25%	

Tabla1: Distribución de la muestra

5.2.3 INSTRUMENTOS

Los instrumentos que hemos utilizado para recoger los datos son los siguientes:

- Para medir el grado de IE de los participantes, se empleó escala TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale, Mayer-Salovey, 1995), adaptada y traducida al castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998). La escala TMMS-24 (anexo 1 y 2 en su versión en euskera) consta de veinticuatro ítems que evalúan el grado de conformidad del participante siguiendo la escala *Likert* de 5 puntos. No se trata de este modo de un test donde hay preguntas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas, sino que se debe contestar conforme a las preferencias de cada individuo. Lo que sí se pide es sinceridad y agilidad a la hora de contestar a cada una de las preguntas.

Esta escala está dividida a su vez en tres partes que miden dimensiones claves de la inteligencia emocional (IE). Cada una de estas partes está compuesta por 8 ítems. Estas dimensiones son:

- a) Percepción emocional: cuando el individuo es capaz de sentir y expresar los sentimientos en una forma adecuada
- b) Comprensión de sentimientos: se da cuando el individuo conoce bien sus propios estados emocionales.

- c) Regulación emocional: cuando una persona es capaz de regular sus estados emocionales correctamente

Para obtener la puntuación de cada sujeto en cada una de las dimensiones descritas arriba se suman los valores asignados por los participantes a cada uno de los ítems que las componen. Así se calcula la suma de los ítems del 1 al 8 para obtener el factor percepción; los ítems del 9 al 16 para el factor comprensión y por consiguiente los ítems del 17 al 24 para saber el factor regulación. En este tipo de test los resultados obtenidos siempre dependen de la veracidad, confianza y de lo sincera que haya sido cada persona al responderlos.

Una vez obtenida la puntuación de cada sujeto, se evalúa su nivel de IE aplicando una escala normalizada. Es muy importante tener en cuenta que hombres y mujeres presentan diferentes puntuaciones en cada una de las dimensiones como se muestra en el anexo 3.

- El segundo instrumento utilizado fue el cuestionario sobre la disposición a comunicarse, ideado por MacIntyre, Baker, Clément y Conrod (2001) y que se subdividió en dos partes:

- a) Disposición para comunicarse dentro de clase: en este caso un total de 27 ítems fueron presentados, todos ellos haciendo referencia a la disposición para comunicarse en tareas dentro de clase (ver anexos 4 y 5). Igual que el caso anterior, se les pidió a los estudiantes que valorasen en una escala de 1 a 5 cuál era su voluntad para comunicarse (donde 1 = casi nunca estoy dispuesto, 2 = a veces estoy dispuesto, 3 = la mitad de las veces estoy dispuesto, 4 = normalmente estoy dispuesto, y 5 = casi siempre estoy dispuesto). Los ítems estaban agrupados en cuatro áreas: habla (8 ítems, $\alpha = .81$), comprensión (5 ítems, $\alpha = .83$), lectura (6 ítems, $\alpha = .83$) y escritura (8 ítems, $\alpha = .88$)
- b) Disposición para comunicarse fuera de clase.: Un total de 27 ítems fueron presentados, todos ellos haciendo referencia a la disposición para comunicarse fuera de clase, (ver anexo 3) Al igual que en la escala anterior, se les preguntó a los estudiantes que identificaran en una escala de 1 a 5 cuál era su voluntad para comunicarse (donde 1 = casi nunca estoy dispuesto, 2 = a veces estoy dispuesto, 3 = la mitad de las veces estoy dispuesto, 4 = normalmente estoy dispuesto, y 5

= casi siempre estoy dispuesto). Los ítems también estaban agrupados en cuatro áreas, aunque había alguna diferencia en los valores totales: habla (8 ítems, $\alpha = .89$), comprensión (5 ítems, $\alpha = .90$), lectura (6 ítems, $\alpha = .93$) y escritura (8 ítems, $\alpha = .96$).

Al igual que en el cuestionario sobre la Inteligencia Emocional, a los alumnos del centro se les pasó el cuestionario traducido al euskera ya que es el idioma que ellos dominan. Los cuestionarios en castellano y en euskera aparecen detallados en los anexos 6 y 7.

- El tercer y último instrumento que se utilizó en el trabajo fue una Rubrica para Evaluar la Participación en Clase (ver anexo 8).

5.2.4 PROCEDIMIENTOS

Tras realizar una revisión bibliográfica para profundizar en los conceptos de DPC, IE y la participación en clase, así como en la relación entre dichos conceptos y el aprendizaje de una lengua extranjera se decidió adoptar un tipo de estudio correlacional y no experimental, relacionando la IE y el DPC, por un lado, y el papel que estos factores juegan en la participación en clase por otro. Más tarde, se determinaron los instrumentos que eran necesarios para poder llevar a cabo el trabajo; en este caso se necesitaron tres cuestionarios para evaluar la IE, la DPC y la participación en clase de los participantes en el estudio. Una vez decididos los instrumentos, se le explicó al director del centro concertado Sakana Ikastola de Etxarri-Aranatz en qué consistía el trabajo y se pidió permiso para realizar los diferentes cuestionarios. Con el director se decidió realizar los cuestionarios en euskera ya que es el idioma que dominan los alumnos.

Además, se solicitó la colaboración de la profesora de la asignatura de Inglés para poder disponer de las rúbricas de participación en los cuatro cursos de la ESO y para organizar el procedimiento para rellenar los cuestionarios. Con ella se acordó realizarlos en tres sesiones diferentes y que supusieron en cada clase alrededor de 20 minutos.

Los participantes fueron informados del propósito y voluntariedad del estudio y se les garantizó la confidencialidad de los resultados. Cada alumno recibió un código de identificación que anotaron en el cuestionario, así como si eran mujeres o varones. Como parte del procedimiento de respuesta se les recomendó no pasar excesivo tiempo en cada respuesta. Los cuestionarios consistían en una primera hoja que hacía referencia

a la IE con 24 ítems y dos hojas más con 54 ítems para determinar la disposición para comunicarse. A la profesora se le entregaron las correspondientes rúbricas de participación en clase. En todo momento el responsable del trabajo estuvo presente mientras los alumnos completaban los cuestionarios.

Tras realizar los cuestionarios en las cinco clases de secundaria y recoger las rúbricas de participación, se introdujeron todos los datos en una hoja de Excel para su posterior análisis. De todos los cuestionarios se eliminaron dos ya que se les había olvidado completar parte del test.

5.3 RESULTADOS Y ANÁLISIS

La siguiente parte del trabajo se dividirá en el análisis de la IE, de la DPC, la participación en clase, y las correlaciones IE-DPC, IE-Participación en clase y DPC-Participación en clase. Los resultados totales del estudio están reflejados en los anexos 9, 10, 11, 12 y 13.

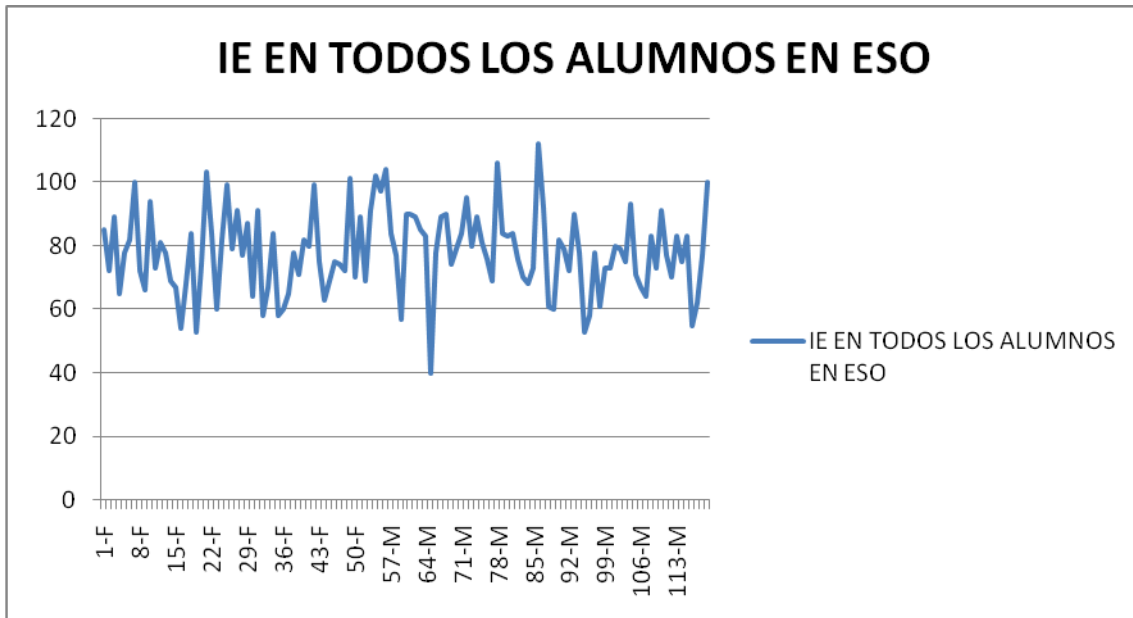
5.3.1 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA IE

El análisis de los datos, como refleja la gráfica 1, reveló que el coeficiente de inteligencia emocional medio de los participantes era de 77,9 lo que supone según el baremo usado para evaluar los puntajes de los participantes, una inteligencia emocional alta.

Por rango de edad, los alumnos entre 12 y 13 años obtuvieron una media de 81,9, que significa la media más alta de los cuatro grupos. El grupo de alumnos entre 13-14 años obtuvo una media 78,4 (muy similar a la puntuación media global de la muestra), mientras que los grupos de 14- 15 y 15-16 años obtuvieron una media de 75,4 y 76,1 respectivamente, lo que significa varios puntos por debajo de la media. Según Mayer y Salovey (1997) la IE es una capacidad que aumenta con la edad y la experiencia; esta teoría chocaría con los resultados obtenidos en nuestro estudio, sin embargo, los estudios que se han llevado a cabo hasta el momento para establecer esta relación entre IE y edad demuestran resultados contradictorios.

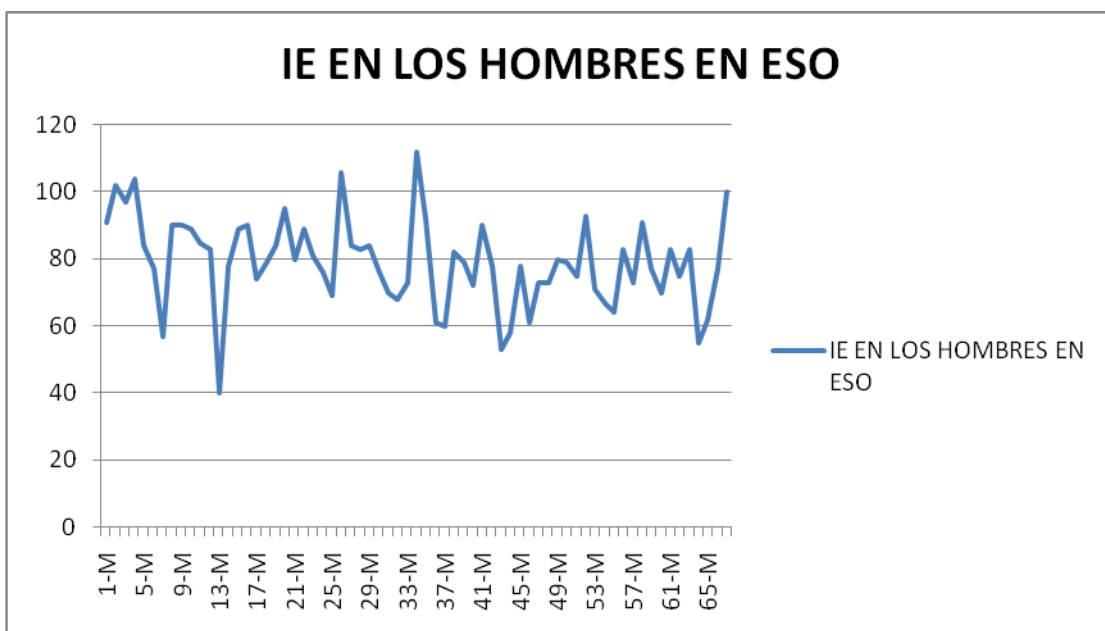
Algunos estudios llegaron a la conclusión de que los estudiantes de más edad obtenían mejores resultados en todas las capacidades de la IE (Extremera et al., 2006); otros estudios afirmaban la edad tenía influencia en todas las capacidades excepto en la

percepción y la facilitación emocional del pensamiento (Goldenberg et al., 2006), y finalmente, otros estudios no obtuvieron relación entre edad e IE (Farrelly y Austin, 2007).

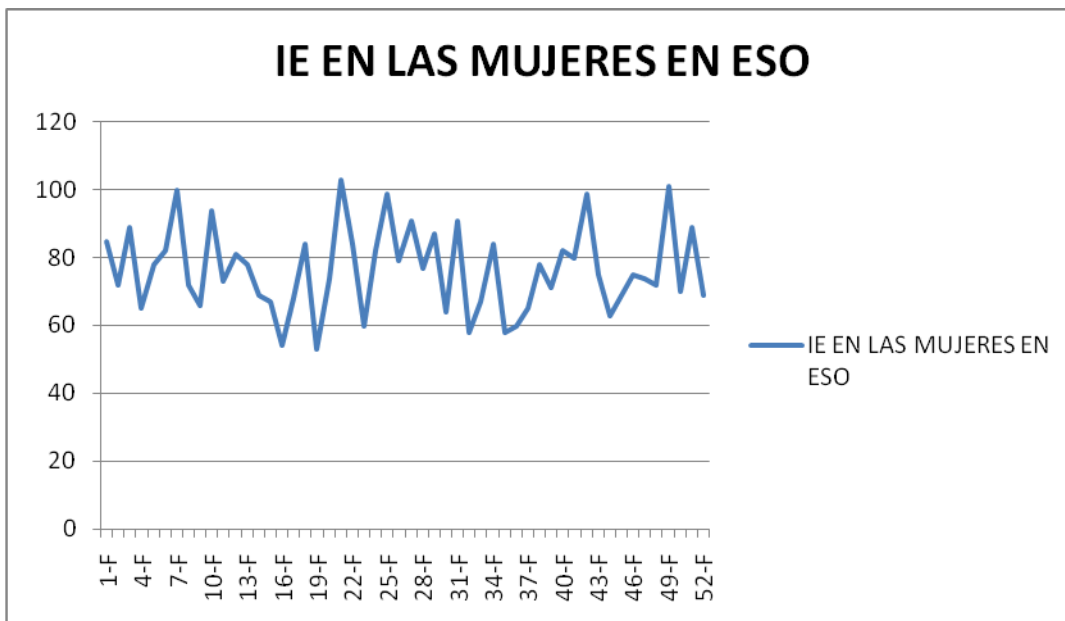


Gráfica 1: IE en todos los alumnos en ESO. Media 77,9

Con respecto a las diferencias por sexo, como se muestra en la gráficas 2 y 3, los datos llevan a concluir que los hombres presentan un coeficiente de inteligencia emocional ligeramente mayor que las mujeres. Mientras que los hombres obtuvieron una media de 77,9, las mujeres obtuvieron 76,5.



Gráfica 2: IE en los hombres en ESO. Media 79,0

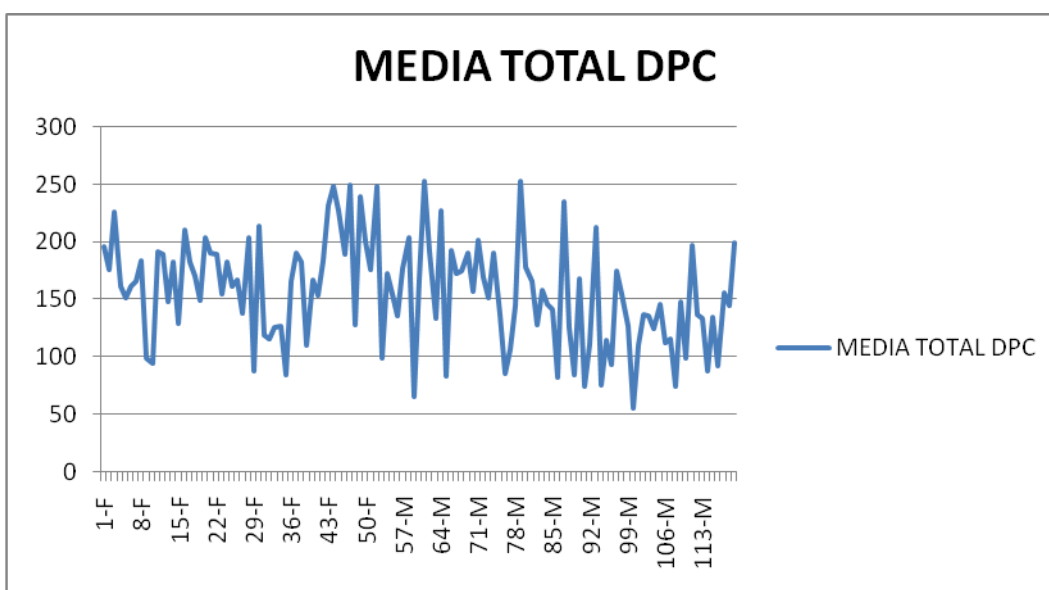


Gráfica 3: IE en las mujeres en ESO. Media 76,5

Aunque la diferencia es muy pequeña, algo que puede deberse a factores como el tamaño de la muestra, resulta interesante ya que “hay una evidencia de que las mujeres por lo general tienen un mayor índice de IE que los hombres” (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, Latorre, 2008, p. 465).

5.3.2 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA DPC

Los datos, como refleja la gráfica 4, revelaron que el coeficiente medio de la disposición para comunicarse de los participantes era de 156,2.



Gráfica 4: media total DPC

Con respecto al sexo, las mujeres obtuvieron una media de 171,5, mientras que los hombres alcanzaron una media de 144,3 (gráficos 5 y 6). Estos datos confirman estudios anteriores como el realizado por MacIntyre, Baker, Clement y Donovan (2002), que sostienen que las chicas tienen mejor voluntad para comunicarse que los chicos.

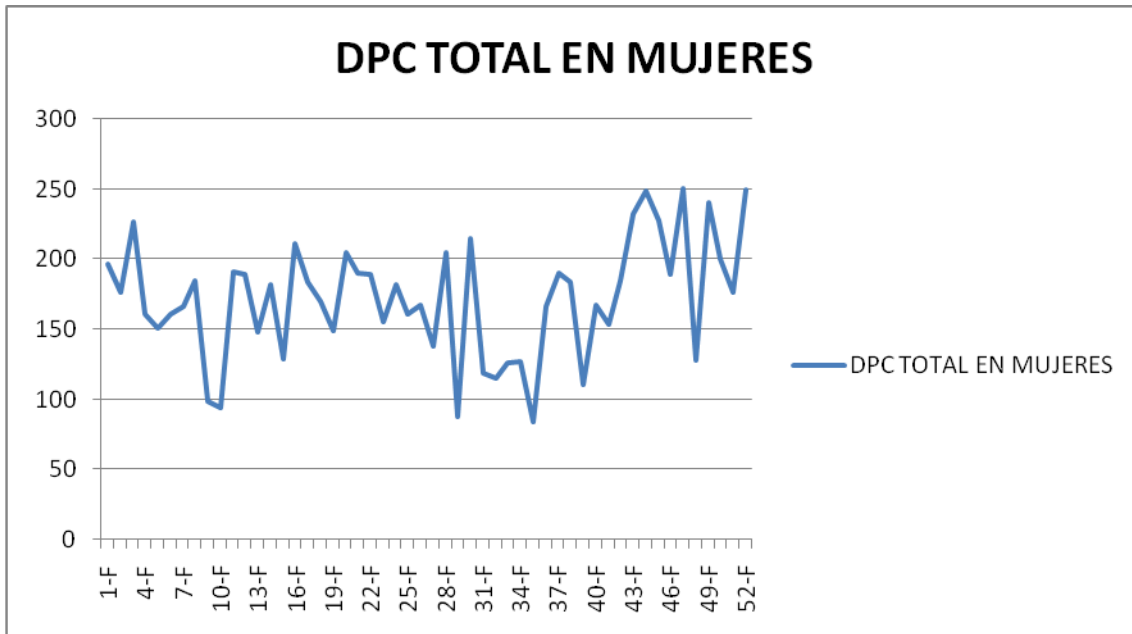


Gráfico 5: DPC total en mujeres. Media 171,5

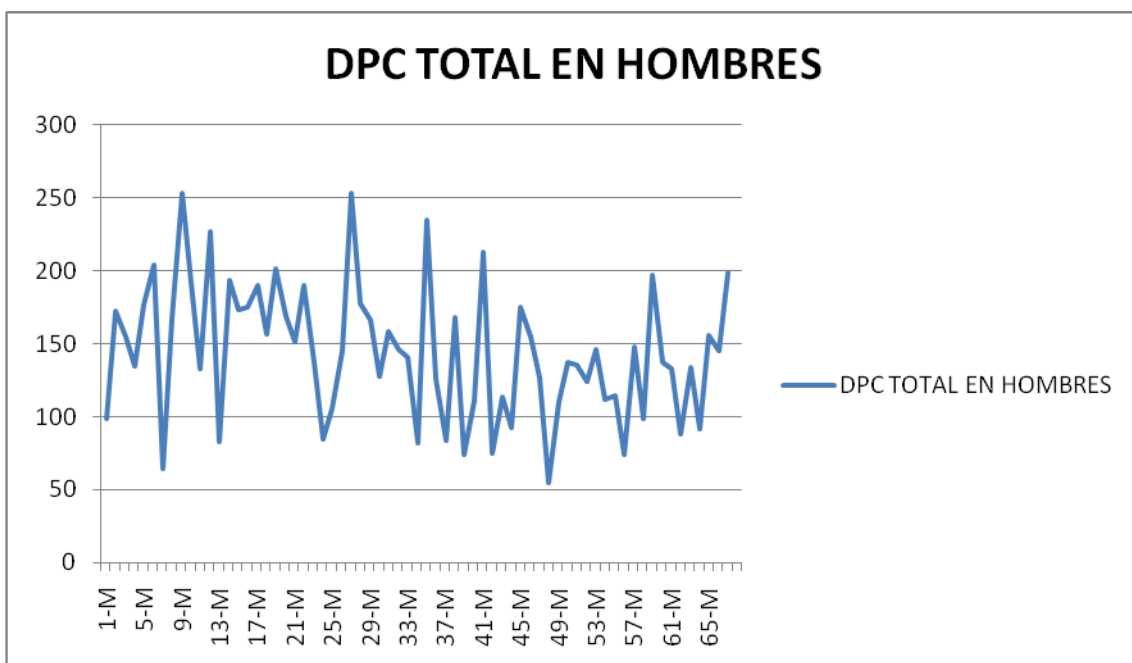


Gráfico 6: DPC total en hombres. Media 144

Por rango de edad, el grupo de 15-16 años obtuvo la mejor puntuación en cuanto a la DPC con una media de 166,9, seguido del grupo 12-13 con 165,8. Los grupos 13-14 y

14-15 obtuvieron una disposición para comunicarse en inglés bastante menor que los dos primeros grupos, dando unos resultados totales de 154,8 y 138,4 respectivamente.

Fuera de clase, la disposición para comunicarse mantuvo una tendencia similar, siendo el grupo de 15-16 el que obtuvo una mejor puntuación (77,6). El segundo grupo que obtuvo mayor media fue el grupo de 12-13 años, con 73,2, el tercer grupo fue el 13-14 con 70,9, y finalmente los alumnos de entre 14 y 15 años obtuvieron los resultados más bajos con una media de 63,2.

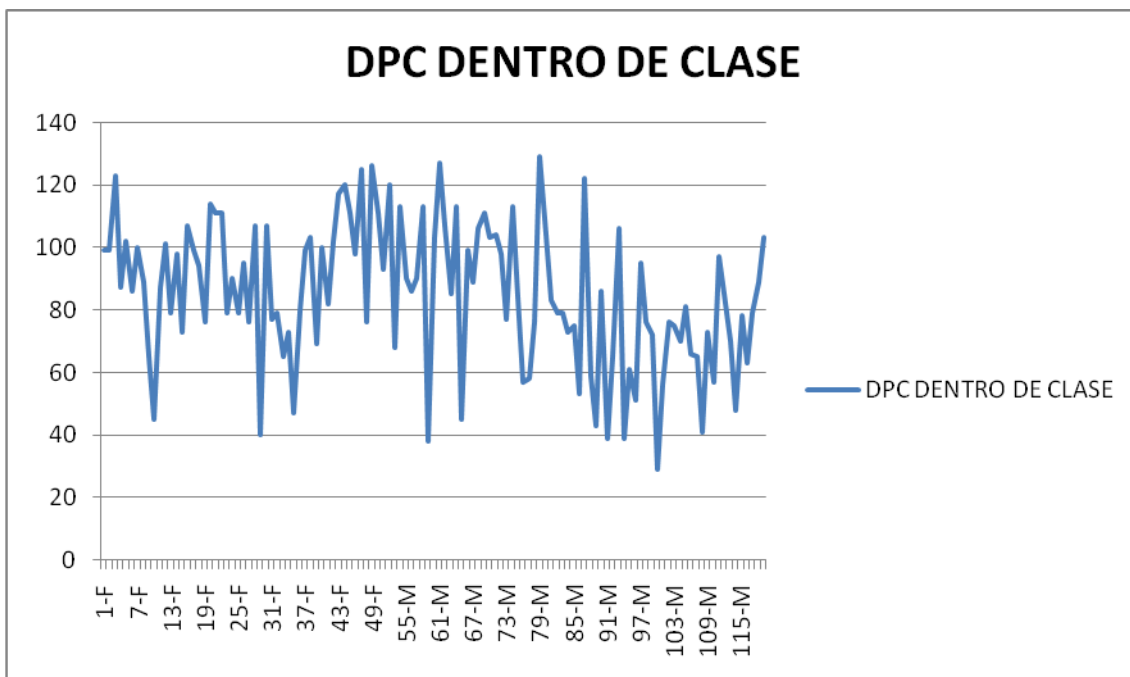
Como el objetivo principal de estudio era determinar la relación entre la IE y la DPC en secundaria, la DPC dentro de clase era de máximo interés. Los mejores resultados los obtuvieron los alumnos del grupo de 12-13 años con una media de 92,6, mientras que los alumnos del grupo 15-16, que habían obtenido los mejores resultados tanto fuera de clase como en el global, obtuvieron una media de 89,3. Los resultados más bajos fueron para los grupos de 13-14 años, con 83,9, y el grupo de 14-15 con una media de 75,2.

Estos datos obtenidos respecto al rango de la edad son contradictorios con algunos estudios realizados anteriormente. MacIntyre, Baker, Clement y Donovan (2002), sostienen que los alumnos de 14 y 15 años poseen mejor disposición para comunicarse que los de 13 años. En este caso, aunque los mejores resultados los obtuvo el grupo de mayor edad (15-16), el grupo de los más jóvenes (12-13) mostró mejores resultados que los alumnos del grupo de 13-14 años y bastantes mejores resultados que los alumnos del grupo de 14-15.

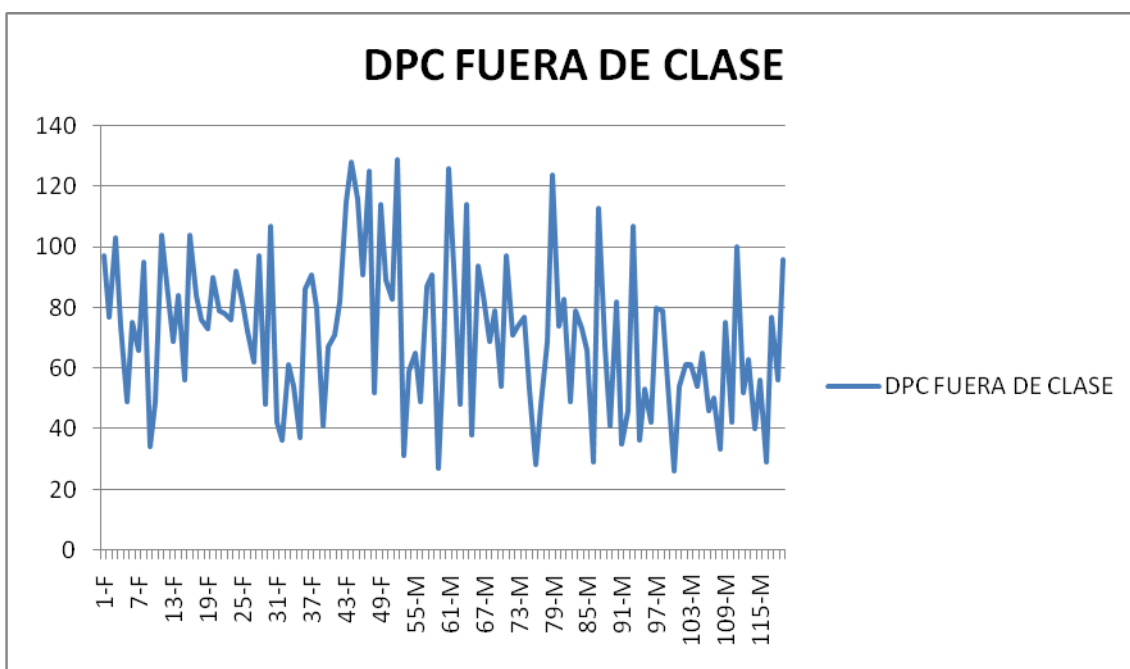
En lo que respecta a la diferencia entre la DPC dentro de clase y la DPC fuera de clase, como demuestran los gráficos 7 y 8, hay una clara diferencia a favor de la DPC dentro de clase. Mientras que dentro de clase la DPC obtuvo una media de 85,1, fuera de clase alcanzó una media de 71, lo cual nos da a entender que los alumnos tienen mucha mejor disposición a comunicarse en inglés dentro de clase que fuera de ella. Este dato era uno de los objetivos específicos del trabajo, y claramente, los alumnos muestran una mejor disposición a hablar en la lengua extranjera dentro de clase.

Hay que tener presente que las posibilidades de iniciar un acto comunicativo en la lengua extranjera, en este caso en el idioma inglés, fuera de clase son muy escasas (las mayores oportunidades que tienen los alumnos en esta localidad se limitan a escuchar el idioma en televisión, radio o Internet y muy raramente leer algún artículo o hablar con

alguien).Este hecho puede resultar muy influyente en los datos del cuestionario proporcionado para cuantificar la disposición para comunicarse.



Gráfica 7: DPC dentro de clase con todos los alumnos. Media 85,1



Gráfica 8: DPC fuera de clase con todos los alumnos. Media 71

Un análisis exhaustivo de las 27 preguntas realizadas en el cuestionario de la DPC dentro de clase se expresa en la siguiente tabla:

ITEM	MEDIA	D. E.	ITEM	MEDIA	D.E.	ITEM	MEDIA	D.E.
1	3.30	1.23	10	3.00	1.26	19	3.25	1.35
2	3.62	1.09	11	3.69	1.25	20	2.50	1.17
3	3.83	1.20	12	3.68	1.21	21	3.00	1.28
4	3.62	1.13	13	3.57	1.29	22	2.68	1.34
5	2.29	1.18	14	2.93	1.32	23	3.43	1.13
6	2.90	1.47	15	3.00	1.27	24	3.48	1.22
7	2.98	1.32	16	2.84	1.21	25	3.32	1.12
8	2.52	1.31	17	3.18	1.38	26	3.27	1.17
9	3.10	1.18	18	2.94	1.40	27	3.01	1.28

Tabla 2: Datos descriptivos de cada ítem de la DPC dentro de clase

Los ítems que mejores resultados obtuvieron respondían a preguntas como: leer cartas de un amigo escritas en inglés nativo, hablar con un desconocido que entra en clase y comienza una conversación en inglés o leer cartas que utilizaron estructuras y palabras simples. Por otro lado, los ítems que peores resultados obtuvieron responden a situaciones como: hablar con un amigo mientras estás esperando en la cola, jugar un juego en inglés, escribir un artículo en el periódico o anotar una lista de cosas que debes hacer el día siguiente.

5.3.3 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN EN CLASE

La nota media de participación de todos los alumnos de secundaria que participaron en el estudio fue de 31,5 sobre un total de 50 puntos, como se puede apreciar en el gráfico 8. Esta media supone, según el baremo usado para evaluar los puntajes de los participantes, una participación en clase no excesivamente alta.

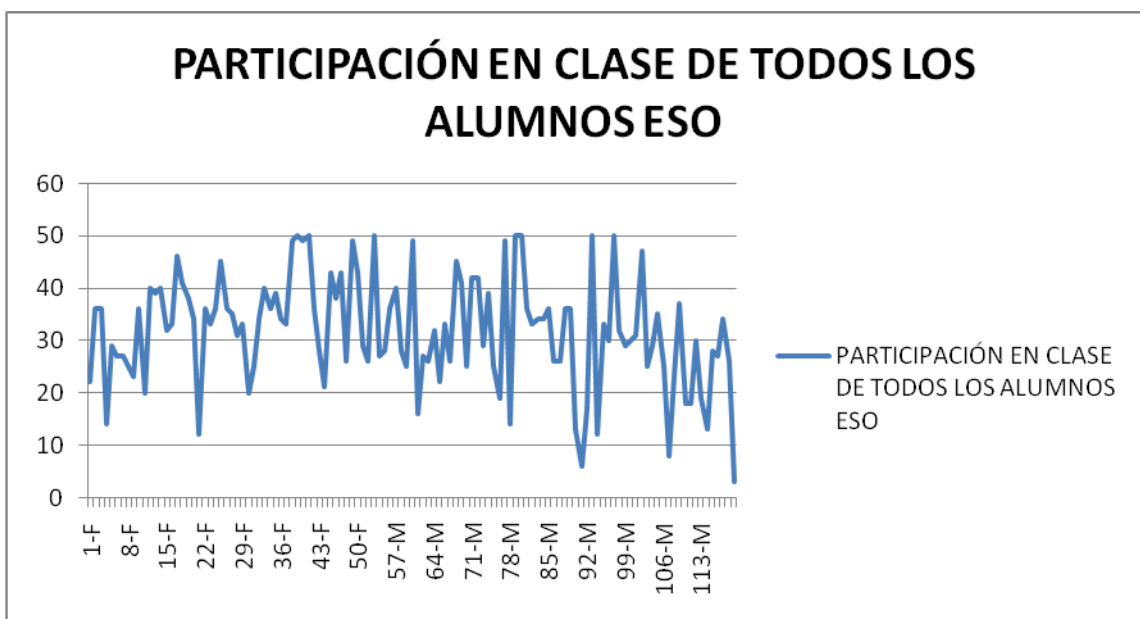
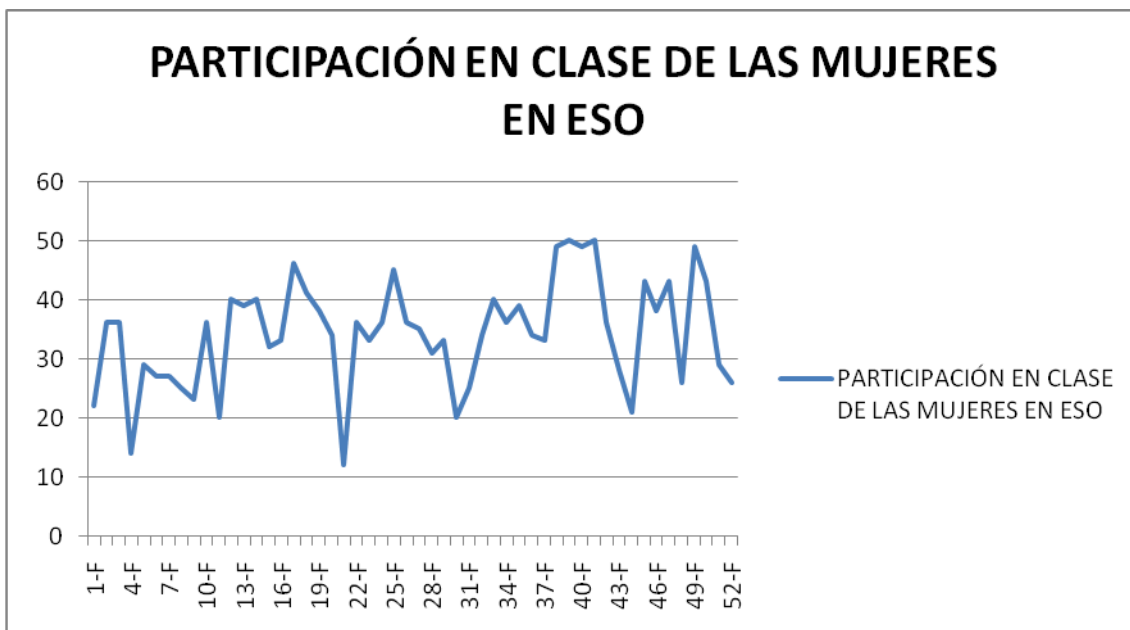


Gráfico 9: Participación en clase de todos los alumnos. Media 31,5

Respecto al sexo, las mujeres obtuvieron una media de 34,1, casi 5 puntos por encima de los hombres (29,4), como se pueden apreciar en los gráficos 10 y 11.



Gráfica 10: Participación en clase de las mujeres en ESO. Media 34,1

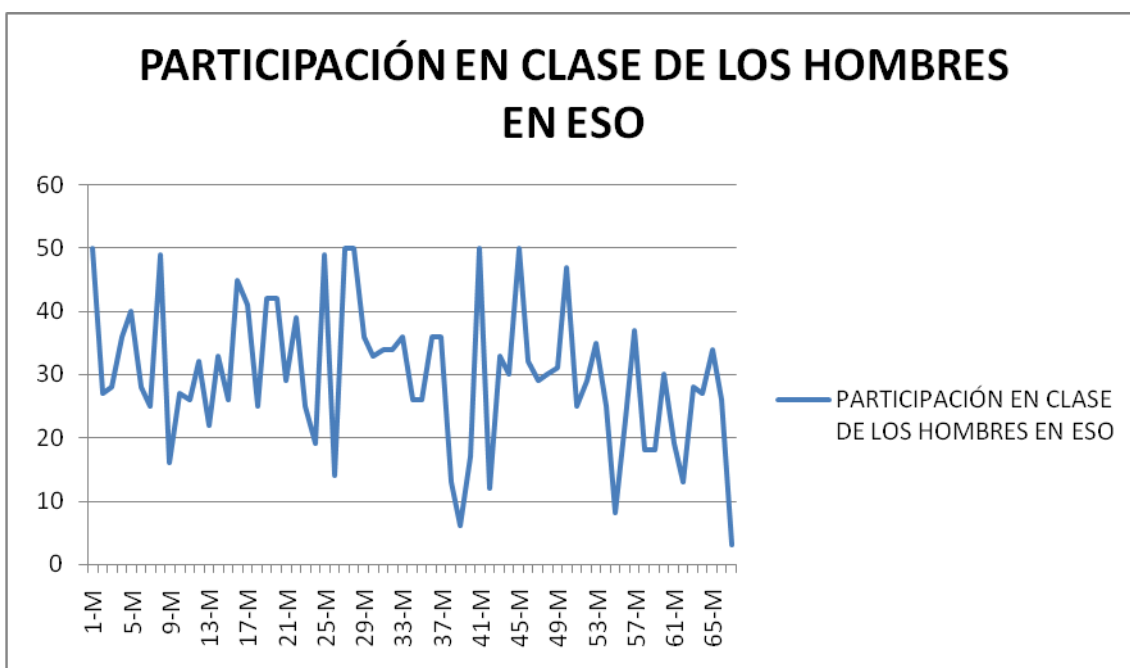


Gráfico 11: Participación en clase de los hombres en ESO. Media 29,4

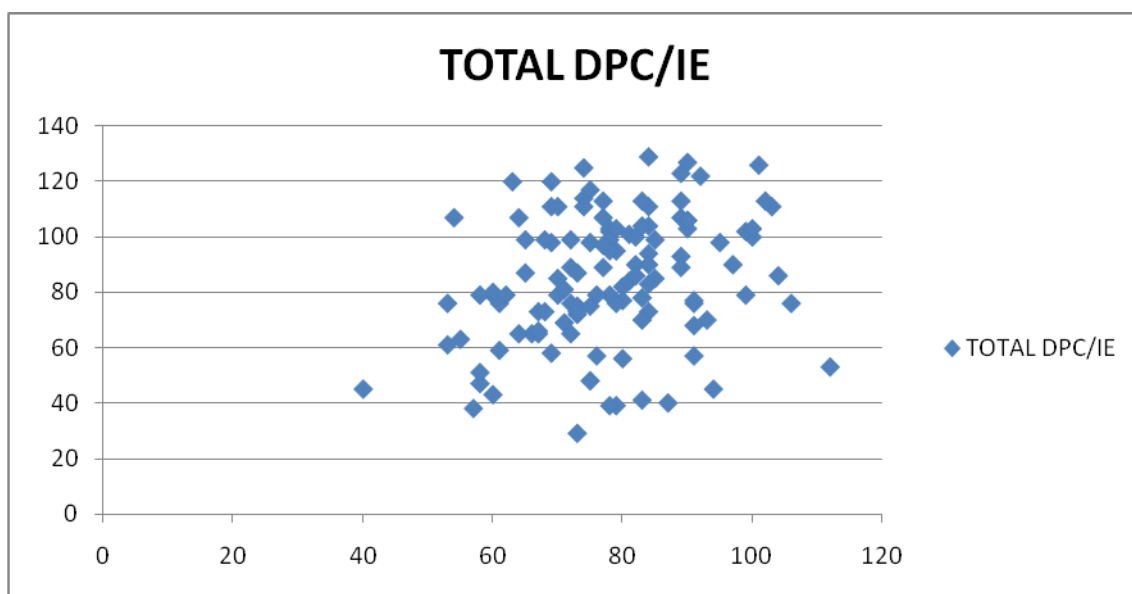
Estos datos, por un lado, demuestran que las mujeres participan bastante más que los hombres en clase (casi 5 puntos de diferencia), y por otro lado, demuestran mucha semejanza con los resultados obtenidos en la DPC, donde las mujeres obtuvieron bastante mejores resultados que los hombres. Sin embargo, estos resultados difieren en gran medida de los obtenidos en la IE, ya que los hombres llegaron a obtener 2,5

puntos mejor que las mujeres (los tipo de test y las posibles interacciones entre variables pudieron influir en los resultados).

Por rango de edad, los cuatro grupos presentan unos resultados muy similares. El grupo de 13-14 años obtuvo los mejores resultados con una media de 32,8. El grupo de 14-15, que había obtenido los peores resultados tanto en IE como en DPC, obtuvo una media de 31,6, por delante del grupo 15-16 (31) y del grupo 12-13 con una media de 30,7.

5.3.4 CORRELACIÓN ENTRE IE Y DPC

La relación entre la IE y la DPC (gráfico 12) es el punto central de este estudio, para explorar si existe una correlación entre ambos conceptos se utilizó el coeficiente de correlación Pearson, que determina la media lineal entre dos variables. De acuerdo con este test la correlación entre IE y DPC es positiva ($r= 0,27$) y estadísticamente significativa ($p= 0,01$), aunque no tan fuerte como preveía la hipótesis inicial. Los resultados por rango de edad o sexo se adjuntan en los anexos 14 y 15.



Gráfica 12: correlación DPC/IE $r= 0,27821523$

5.3.5 CORRELACIÓN ENTRE DPC Y PARTICIPACIÓN EN CLASE

El análisis estadístico de la relación entre DPC y la participación en clase presenta un coeficiente de correlación positivo de 0,23 (tomando los datos conjuntos de todos los alumnos), lo cual significa que la relación es débil aunque estadísticamente significativa ($p= 0,009$), como podemos apreciar en el gráfico 13. Los gráficos por rango de edad y sexo se pueden observar en los anexos 16 y 17.

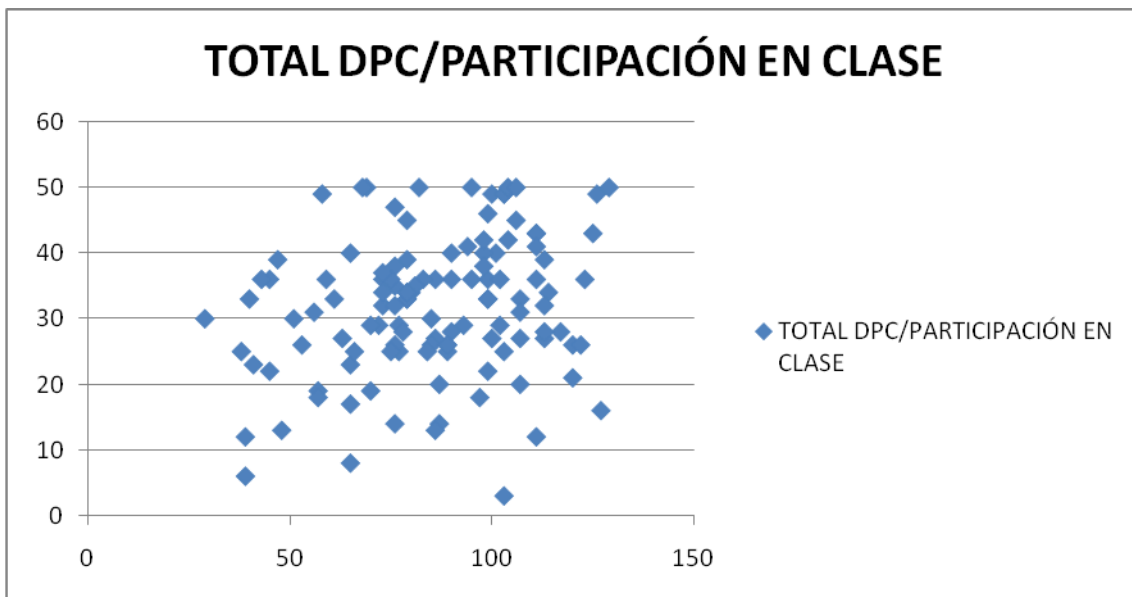


Gráfico 13: Correlación DPC/Participación en clase $r= 0,2378169$

5.3.6 CORRELACIÓN ENTRE IE Y PARTICIPACIÓN EN CLASE

Tomados los datos conjuntos de todos los alumnos (gráfica 14), el coeficiente de correlación entre la IE y la participación en clase da un resultado de $-0,001$, lo cual significa que la relación entre ambos conceptos es muy débil y negativa. Además, no es significativa ($p= 0,98$). Los rangos por edad y sexo se pueden apreciar en los anexos 18 y 19.

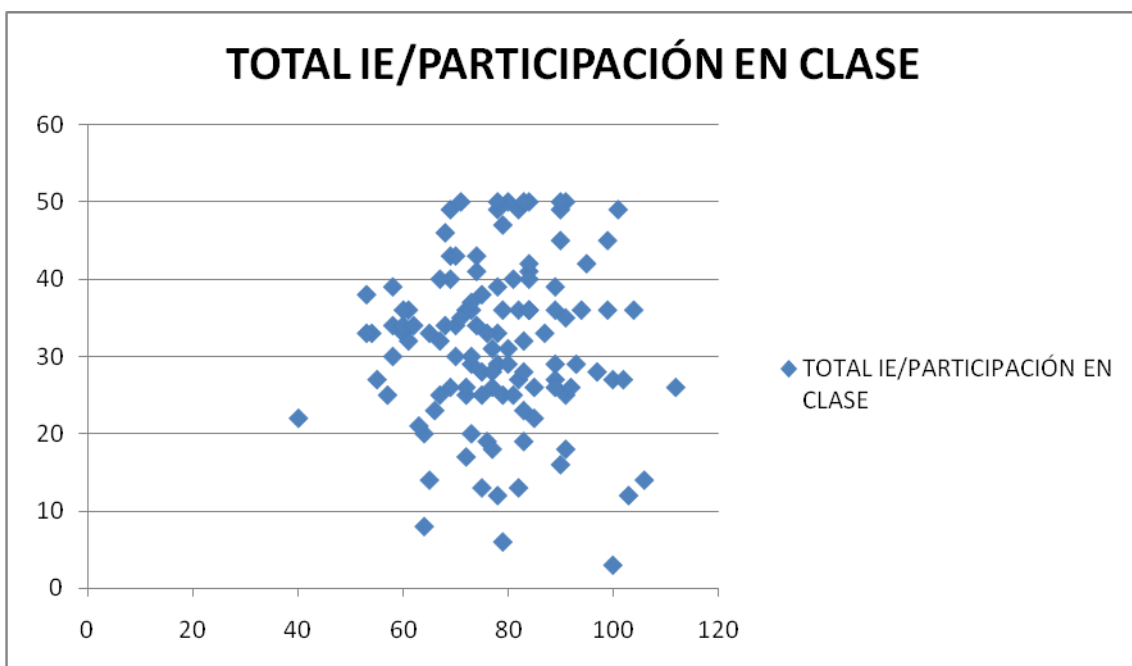


Gráfico 14: Correlación IE/Participación en clase $r= -0,00154656$

Las razones para poder explicar este resultado pueden ser varias: una de ellas podría ser que la muestra es demasiado reducida, otra razón podría ser que dicha variable pueda interaccionar con otras variables o que los cuestionarios elegidos para determinar la Inteligencia Emocional de los alumnos en secundaria no ponga el énfasis en los factores que más podrían afectar a la participación de los estudiantes en clase. Se necesitarían más estudios, una mayor muestra y diferentes métodos para cuantificar la Inteligencia Emocional y la participación para poder hacer así una estimación más realista.

Una vez analizados los resultados, se observó en qué medida la variable de la participación en clase depende de las variables IE y DPC, ya que existe una correlación entre ambos conceptos. Para ello, se realizó un test de regresión múltiple cuyo resultado prueba que un 6,24% de la variabilidad que muestran las notas depende de estos factores. El análisis individualizado de la influencia de las variables independientes en las notas de los participantes, demostró que su disposición a comunicarse influye en sus notas (Estadístico $t= 2,60$), de manera estadísticamente significativa ($p= 0,01$). Aunque el porcentaje no es muy elevado, se puede afirmar que marca cierta tendencia.

Respecto a la variable IE, sin embargo, los resultados demuestran que está negativamente relacionada con la participación en clase (Estadístico $t= -1,10$) y que estadísticamente no es significativa ($p= 0,27$). Un de las posibles explicaciones podría ser que la variable IE interaccione con la variable DPC, ya que los alumnos que poseen una mayor disposición para comunicarse también tienen un alto índice de Inteligencia Emocional. Otra explicación podría ser que el método elegido para medir la IE no puso el énfasis en los factores interpersonales e intrapersonales, que son los que más influencia tendrían en el proceso, según la literatura.

6. PROPUESTA PRÁCTICA

Durante los últimos años se han llevado a cabo numerosos estudios que señalan la utilidad potencial de la inteligencia emocional en el contexto académico y de la necesidad de incorporar programas para el desarrollo emocional en las escuelas (Elias, Chan, Caputi, 2000; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Lopes y Salovey, 2004 y Pool, 1997). De acuerdo con Lopetegui, Goikoetxea y Aierdi (2008) una mejora en la IE de los alumnos en secundaria puede suponer el logro de competencias que permitan a los alumnos “aumentar su nivel de bienestar, convertirse en personas responsables, comprometidas y cooperadoras, mejorar su calidad de vida tanto física, como emocional, lo que les llevaría a ser más felices que las generaciones anteriores y aumentar sus logros profesionales” (p. 5).

Después de obtener una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la IE y la DPC y observar que la participación de los estudiantes en clase depende, aunque sólo sea ligeramente, de su disposición a comunicarse se pretende aportar aquí indicaciones que aplicadas en el aula pueden favorecer la mejora de la IE en los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria. Atendiendo a los resultados obtenidos, una mejora de las habilidades emocionales de los alumnos producirá una mejor disposición para comunicarse en la clase de lengua extranjera y esto dará lugar a mejores resultados en cuanto a la participación de los alumnos en clase.

Como el objetivo principal de esta propuesta práctica es el desarrollo de habilidades emocionales en los alumnos de secundaria para aumentar la disposición a comunicarse en clase de lengua extranjera, las actividades propuestas se centrarán en los aspectos que más obstaculizan el poseer una buena disposición para comunicarse, como pudieran ser la timidez, la inseguridad o la ausencia de buenas relaciones con los compañeros.

De la misma forma, respecto a los posibles contenidos de las actividades, se ha tenido en cuenta que dentro de los cinco bloques temáticos que componen la IE— Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Habilidades para la vida y el bienestar personal y Habilidades socioemocionales—, las Habilidades socioemocionales están más directamente relacionadas con la disposición para comunicarse y por tanto debería potenciarse en la clase de inglés. Según Lopetegui, Goikoetxea y Aierdi (2008), “el desarrollo de las Habilidades socioemocionales implica el mantener buenas relaciones interpersonales, ser sinceros y expresar lo que pensamos y sentimos, ser

asertivo en el comportamiento o que sepan dar y recibir críticas de manera constructiva.” (p. 18). En estas indicaciones propuestas para la mejora de las habilidades emocionales se trabajará una metodología activa con el objetivo de construir aprendizajes emocionales significativos. De acuerdo con Ausubel (1960), el aprendizaje significativo se da cuando un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando ambas informaciones en este proceso. Por lo tanto, se tratará de una metodología eminentemente práctica, buscando la participación personal para una asimilación más profunda.

Las actividades se llevarán a cabo de forma grupal, aunque a veces se trabajará primero de manera individual, más tarde en pequeños grupos y finalmente todo el grupo de clase. Se propone poner en práctica, al menos una sesión de intervención semanal durante las clases de lengua extranjera.

De acuerdo a Lopetegi, Goikoetxea y Aierdi (2008, p. 22), estas serían algunas sugerencias para la persona responsable de las actividades:

- a) Presentación breve de los objetivos de cada actividad.
- b) Lenguaje adecuado para el alumnado teniendo en cuenta la edad, el grupo y los objetivos de cada actividad.
- c) Preparación anterior, imaginando cómo va ser el desarrollo de la actividad.
- d) Insistir en las instrucciones.
- e) Grupos formados aleatoriamente, proponiéndolos directamente el profesor o dejando decidir al alumno.

Es necesario añadir que sería interesante llevar a cabo una comparación de los resultados en IE de los alumnos una vez finalizado el curso y después de haber trabajado de manera asidua con ellos la mejora de sus habilidades emocionales. Esto se podría llevar a cabo mediante diferentes cuestionarios, por ejemplo, el TMMS-24 y el MSCEIT, que cuantifican diferentes campos de la Inteligencia Emocional.

Antes de explicar las actividades propuestas hay que reiterar que esta propuesta pretende centrarse en el aumento de la DPC en la clase de lengua extranjera en secundaria, y para ello, es imprescindible conocer cuáles son los factores que más pueden influir en esta disposición. En primer lugar, hay que tener en cuenta, como afirma McCroskey (1997) que “muchas variables situacionales pueden tener impacto.

Como se siente una persona un determinado día, que tipo de comunicación ha tenido con otros últimamente, quien es la otra persona, como es la otra persona, que podría ganar o perder a través de la comunicación...” (p. 77). Burgoon (1976), por su parte, afirma que los mayores factores que pueden influenciar la falta de disposición para comunicarse son la falta de confianza en uno mismo, inseguridad, ansiedad, apatía, timidez y autoestima, entre otros factores. Finalmente, si tenemos en cuenta la pirámide ideada por MacIntyre et al. (1998) para exponer las mayores factores que afectan la disposición para comunicarse en una lengua extranjera, hay que priorizar la confianza en uno mismo, la motivación interpersonal o la motivación y el clima intergrupala. Atendiendo a estas afirmaciones las actividades planteadas serán las siguientes:

ACTIVIDAD 1: Esta actividad se adecuaría al comienzo del curso cuando los alumnos pueden tener más dificultades para tener una buena disposición para comunicarse en la lengua extranjera. Mediante esta actividad se pretende que los alumnos mejoren el conocimiento mutuo, ganen confianza para intervenir y de paso adquieran estructuras gramaticales y vocabulario. Respecto a la metodología, el profesor dividirá la clase en parejas y les pedirá que se intercambien información personal, de tal manera que puedan realizar una biografía más tarde delante de toda la clase utilizando especialmente la estructura del pasado simple. Previamente a la presentación delante de toda la clase, los alumnos ensayarán el discurso en parejas y posteriormente en pequeños grupos de cuatro o seis personas, pudiendo el resto de los alumnos realizar algunas preguntas. Se realizará la actividad en una sola sesión.

ACTIVIDAD 2: La actividad que ahora se propone tiene como objetivos, por un lado, el aprendizaje de adjetivos en la lengua extranjera, y por otro, mejorar la relación entre los miembros de la clase (esencial para aumentar su disposición a comunicarse). Y, por otro lado, aprender a ver y decir cualidades positivas en las otras personas, ya que este es un déficit presente no solo en el periodo de secundaria, sino también en todas las etapas de la vida. La organización de la actividad comenzará con la anotación en la pizarra de todos los nombres de la clase. Después, cada alumno anotará tres adjetivos positivos (el profesor tendrá que recalcar que solo se admitirán adjetivos que puedan hacer sentir bien a los demás) que relacionarán con cada uno de los compañeros de clase. Una vez finalizada esta parte, se hará una puesta en común: el profesor dirá el nombre de cada alumno y se anotarán los adjetivos correspondientes, y por último, se

hará un recuento de los adjetivos más utilizados. Además de aprender a ver cualidades positivas en otras personas, la actividad también pretende que los alumnos se sientan queridos al oír las apreciaciones positivas de los compañeros, y de esta manera, aumentar su voluntad para comunicarnos en clase. Se realizará la actividad en una sola sesión.

ACTIVIDAD 3: Con la siguiente actividad se pretende profundizar en el conocimiento entre los miembros de la clase, mejorar las relaciones interpersonales, desarrollar estrategias para hablar delante de los compañeros, aprender a escuchar y prestar atención cuando nos toca hacerlo, y además de estas cuestiones emocionales, utilizar el futuro simple. Para la actividad, el profesor dividirá la clase en grupos de tres o cuatro personas (dependiendo del número total de alumnos) y les pedirá que formen un partido político y que discutan entre ellos las medidas que tomarían si llegaran al gobierno. Cada grupo deberá elaborar una lista con las ocho medidas que ellos consideran más importantes y después explicarlas delante del resto de la clase con sus propias palabras, centrándose cada alumno en dos o tres propuestas. Después de escuchar todas las participaciones se procederá a realizar una votación individual, y más tarde, se discutirá entre toda la clase las claves del partido vencedor. Se realizarán dos sesiones para completar la actividad.

ACTIVIDAD 4: La cuarta actividad sería realizar un teatro, y con ello, trabajar el conocimiento mutuo, la expresión verbal y corporal, las relaciones interpersonales y el miedo a participar. Además, esta actividad puede adaptarse a la práctica de estructuras gramaticales, la ampliación de vocabulario o la mejora de la pronunciación. El profesor les pedirá que interpreten en grupos de cinco personas como máximo, una de las obras previamente elegidas (si hay coincidencia se realizará un sorteo para que sea una decisión completamente democrática). Para no alargar la actividad serán obras muy breves que puedan ser representadas en menos de 10 minutos. Cada grupo se repartirá los papeles, pudiendo cambiar los diálogos (muy cortos y simples con el fin de que se puedan memorizar rápidamente) si lo consideran oportuno y el profesor da el visto bueno. Después de unos ensayos previos, se realizará la representación de todos los grupos, y por último, se hará una puesta en común señalando los aspectos más positivos y negativos. Se necesitarán dos sesiones para terminar la actividad.

ACTIVIDAD 5: La siguiente actividad está relacionada con la conciencia que se tiene de uno mismo y de cómo es percibido por los demás. Los objetivos principales serán el mejorar las relaciones interpersonales, mejorar el autoconocimiento, perder el miedo a hablar sobre uno mismo, desarrollar destrezas para hablar en público y también habilidades gramaticales como reforzar las estructuras gramaticales aprendidas, vocabulario (especialmente adjetivos para calificar a las personas) y pronunciación. Respecto a la metodología, el profesor pedirá a cada alumno que prepare una descripción de sí mismo, indicando las características que más les gusten y las que más detesten. Una vez finalizado este paso, cada alumno leerá la descripción que ha preparado y cuando la haya terminado, el resto de los alumnos podrá opinar acerca de la descripción hecha, siempre con la moderación del profesor para que todo discurra por los cauces de respeto requerido para la actividad. En algunos grupos de secundaria esta actividad podría ser difícil de realizar, ya que nos cuesta mucho hablar de nosotros mismos y es posible que la actividad quedara algo pobre, pero en otros grupos si los alumnos comienzan a abrirse podría dar muy buenos resultados. Se necesitará algo más de una sesión completa para terminar la actividad.

ACTIVIDAD 6: La actividad número seis se va a centrar más en intentar mejorar las relaciones interpersonales, fundamentalmente el respeto al compañero y la escucha activa, además del conocimiento mutuo que produce la interacción entre personas. Desde un punto de vista lingüístico, la actividad puede usarse para fomentarla lectura y la escritura. El profesor formará grupos de tres personas, intentando crear grupos poco heterogéneos y agrupar a alumnos que no se relacionan habitualmente. La actividad consistirá en que cada grupo se invente un cuento utilizando cinco palabras que previamente les habrá proporcionado el profesor. Antes de comenzar a escribir los alumnos deberán discutir acerca de la historia que piensen contar, anotando un pequeño esquema con los puntos importantes del cuento (se trata de que debatan y aprendan a escuchar y respetar las opiniones de los compañeros, lo cual siempre favorecerá la disposición para comunicarse). Una vez decidida la base de la historia, los tres alumnos redactarán un único texto intercambiando la función de escritor. Después de finalizar los textos, el profesor les pedirá a cada grupo que lean los cuentos, pero siempre con la participación de los tres miembros. Finalmente, se hará una puesta en común para debatir todas las ideas que surjan tras la lectura de las diferentes historias. Se necesitarán dos sesiones para finalizar la actividad.

ACTIVIDAD 7: En la séptima actividad se trabajará fundamentalmente la mejora de las relaciones interpersonales, la escucha, el respeto al compañero, el conocimiento de las emociones y la empatía, además de la escritura, la lectura o la pronunciación de la lengua extranjera. El profesor dividirá la clase en grupos de tres personas y proporcionará a cada grupo unas papeletas con el nombre de seis emociones consideradas “negativas”. En primer lugar, uno de los miembros de equipo mediante la mímica intentará transmitir la emoción y los otros dos miembros intentarán adivinarla. Todos los alumnos pasarán por el rol de intérprete de las emociones. Cuando finalice la interpretación de todas las emociones, los alumnos deberán redactar dos posibles situaciones que podrían explicar por qué personas ficticias han llegado a sentir esa emoción considerada “negativa” (tendrán que debatirlo y llegar a un acuerdo). Una vez finalizada la redacción habrá una puesta en común con todas las ideas surgidas de la actividad, que sin duda, ayudarán a los alumnos a ponerse en la situación de otras personas. Este aprendizaje es esencial para hacer que las personas aumenten su disposición para comunicarse.

ACTIVIDAD 8: La última actividad propuesta persigue la escucha activa, el respeto al compañero, la confianza en sí mismo, el desarrollo de las habilidades para hablar delante de un micrófono y la motivación que produce el uso de las nuevas tecnologías. El profesor dividirá la clase en grupos de tres o cuatro personas (en función del número total de alumnos) y les pedirá que graben un programa de radio (5 minutos aproximadamente) que trate algún asunto de actualidad. Para ello, en primer lugar, los tres miembros del grupo decidirán qué tema tratar, después cada uno adoptará una posición diferente respecto al tema en cuestión, y más tarde redactarán la parte que tendrán que leer en el programa. Una vez redactado el texto, los alumnos grabarán el debate ayudándose de las nuevas tecnologías (pudiendo incluir música, publicidad o cualquier otra idea que puedan tener), y finalmente se guardarán los archivos. La actividad terminará con la escucha de todas las grabaciones y una votación que incluya originalidad, corrección gramatical, pronunciación, etc. Esta actividad estaría recomendada para los cursos superiores de secundaria, ya que parece algo complicado que se pueda realizar en 1º o 2º de ESO.

7. CONCLUSIONES

Esta investigación tenía como objetivo principal determinar si había una relación entre Inteligencia Emocional y la disposición para comunicarse en la clase de lengua extranjera durante la etapa de la ESO. Los resultados prueban una relación positiva entre ambos conceptos, aunque menos fuerte de lo esperado a tenor de otros estudios realizados anteriormente, y estadísticamente significativa. Lo reducido de la muestra o el tipo de test empleado para cuantificar las diferentes variables pueden haber tenido influencia en los resultados.

Con respecto al segundo objetivo del trabajo, las cifras señalan que hay una correlación positiva entre la disposición para comunicarse y la participación en clase. Al igual que en el primer caso no es una correlación tan fuerte como cabía esperar, pero marca cierta tendencia positiva. Por el contrario, la relación entre la Inteligencia Emocional y la participación en clase ha demostrado ser una relación negativa y estadísticamente no significativa, algo inesperado atendiendo a la literatura previa. Diversos factores han podido influir, tales como la limitación de la muestra o los tipos de test empleados para medir las variables.

Otro aspecto que ha probado este trabajo es que los alumnos durante su etapa de secundaria están más dispuestos a comunicarse en la lengua extranjera dentro de clase que fuera de ella. La diferencia entre ambos puntos se puede considerar como notable ya que el resultado probó una diferencia de casi 14 puntos.

Por todo ello, las conclusiones de este trabajo sugieren que para el aprendizaje de la lengua extranjera en la ESO se integren programas para el desarrollo de las habilidades emocionales. Con ello conseguiremos aumentar destrezas esenciales de los alumnos como la seguridad en sí mismo o establecer mejores relaciones con los compañeros.

Con respecto a futuros estudios sería conveniente realizar más trabajos que determinen la influencia de los programas de Inteligencia Emocional en la etapa de secundaria, analizar las interacciones entre diferentes variables y desarrollar mejores mecanismos que reduzcan la subjetividad.

8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Las limitaciones que presenta este trabajo y las líneas de investigación futura se discutirán en los siguientes dos apartados.

8.1 LIMITACIONES

En primer lugar, una de las mayores limitaciones a la hora de analizar el trabajo exploratorio se debe a que los cuestionarios realizados para medir la Inteligencia Emocional y la disposición para comunicarse se basan en apreciaciones de los alumnos sobre sí mismos. Es decir, los alumnos pueden percibirse a sí mismos como emocionalmente inteligentes y realmente no serlo; de la misma forma, los alumnos pueden considerar su disposición a comunicarse como buena, mientras que la realidad pueda ser diferente a esta apreciación. Por lo tanto, para reducir la subjetividad del estudio, sería conveniente incidir sobre diferentes pruebas para medir la Inteligencia Emocional y la disposición para comunicarse de los alumnos.

En segundo lugar, por razones organizativas y por las lógicas limitaciones del tiempo dispuesto para organizar el trabajo, sólo se ha realizado un tipo de cuestionario para medir la Inteligencia Emocional y otro para medir la disposición para comunicarse. La posibilidad de realizar otras pruebas para medir ambos conceptos nos daría más certeza a la hora de valorar las mediciones resultantes.

En tercer lugar, este trabajo exploratorio cuenta con un limitado número de participantes, lo que determina que las conclusiones extraídas son exploratorias y sólo pueden extrapolarse al ámbito de la población objeto de estudio. Por lo tanto, se hace necesario ampliar la muestra de alumnos de secundaria con el objeto de encontrar unos niveles de representación que hagan posible una mayor generalización.

Por último, con respecto a la aplicación de estrategias para el desarrollo de las habilidades emocionales en los alumnos, tenemos que tener en cuenta que no sólo la escuela interviene en este desarrollo emocional. Es decir, el estudio evalúa el impacto del programa acerca de la IE en base a pruebas realizadas antes y después de implantar dicho programa, pero no puede determinar la influencia de otros factores tan importantes como la familia o los propios amigos.

8.2 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Como se ha reiterado a lo largo de todo el trabajo, la influencia de la Inteligencia Emocional de los alumnos en el ámbito educativo es muy importante. Además de la repercusión de la IE en la disposición para comunicarse, sería interesante analizar todos los beneficios que reporta el desarrollo de las habilidades emocionales.

Otro aspecto que se debería explorar sería determinar el impacto real de los programas emocionales en el entorno educativo. La influencia de varios factores en el desarrollo emocional del alumno, especialmente el entorno familiar, hacen complicado inferir el verdadero peso de estos programas educativos.

Relacionado con el punto anterior, está la influencia del profesorado en la mejora emocional de los alumnos y viceversa. Futuros estudios deberían determinar la interrelación entre profesores y alumnos, o dicho de otra forma, los estudios deberían explicar cómo la IE del profesorado repercute en los alumnos y cómo la IE de los alumnos repercute en el profesorado. También sería interesante analizar si el sexo de los alumnos tiene alguna influencia en las diferentes variables. En este caso no hemos presentado los datos en profundidad de esta variable, ya que si la muestra con 119 alumnos era muy reducida, dividiéndola entre hombres y mujeres resultaba menos clarificadora.

También sería interesante realizar estudios sobre el impacto de cada una de las diferentes partes de las que consta la IE, según Bar-On (2000) Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal, Adaptabilidad, Gestión del estrés y el Estado de ánimo, en la disposición para comunicarse. Así mismo, sería positivo continuar analizando todos los factores que influyen en la DPC y como ésta interviene en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Finalmente, en relación a los diferentes instrumentos utilizados para medir la IE y la DPC, sería recomendable poder desarrollar otros mecanismos que nos alejen de la subjetividad de las respuestas que realizan los participantes.

9. BIBLIOGRAFÍA

Este apartado se dividirá en referencias bibliográficas y bibliografía complementaria

9.1 REFERENCIAS

AbiSamra, N. (2000). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in eleventh graders. *Research in Education*, 1-14.

Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.

Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights form the emotional quotient inventory (EQ-I). In: Bar-On, R., Parker, J.D. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass, San Francisco. (pp. 363-388)

Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness -to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60-69.

Clark, A. J. (1989). Communication confidence and listening competence: An investigation of the relationships of willingness to communicate, communication apprehension, and receiver apprehension to comprehension of content and emotional meaning in spoken messages. *Communication Education*, 38(3), 237-248.

Chau, Ch-T. (2003). *Foreign language anxiety and Emotional Intelligence: A study of EFL students in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M university-Kingsville.

Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance?. *Teaching and Teacher Education*, 35, 34-42.

Crone, J. A. (1997). Using panel debates to increase student involvement in the introductory sociology class. *Teaching Sociology*, 25, 214-218. (IT)

Daggett, L. M. (1997). Teaching tools: Quantifying class participation. *Nurse Educator*, 22(2), 13-14. (IT)

Dancer, D., & Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: A project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 445-454. (ES)

Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Elías, M.J., Chan, A.Y.C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.

Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6 (2).

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.

Fahim, M., & pishghadam, R. (2007). On the roll of emotional, psychometric and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English language. *Asdian EFL journal*, 9, 240-253.

Farrelly, D., & Austin, E. (2007). Ability EI as an intelligence? associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability. *Cognition and Emotion*, 21, 1043-1063

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala de rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares*. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.

Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale 1, 2. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.

Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2(2-3-4), 219-239.

Gil-Olarte Márquez, P., Palomera Martín, R., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(Suplemento), 118-123.

Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Random House LLC.

Grajales, T. (2000). *Tipos de investigación*. On line (27/03/2.000). Revisado el 17 de mayo de 2014 desde http://www.iupuebla.com/Maestrias/M_E_GENERO/MA_Maestria_Genero/Jose_Miguel_Velez/Tipos%20de%20investigacion.pdf

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Pilar Baptista, L.(1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-HILL.

Lopes, P.N., Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *CEIC Review*, 22, 12-13.

Lopetegui, B., Goikoetxea, K., Aierdi, A. (2008). *Inteligencia Emocional*. Educación Secundaria Obligatoria. Gipuzkoako Foru Aldundia. Recuperado el 26 de mayo desde http://e-ducativa.catedu.es/50008174/sitio/upload/Secundaria_1416_anios.pdf

Junn, E. (1994). Pearls of wisdom: Enhancing student class participation with an innovative exercise. *Journal of Instructional Psychology*, 21, 385-387. (ES)

Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277-292.

MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11(2), 135-142.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., Conrod, S.(2001). Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369-388.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effect on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545–562. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

Mayer, J.D. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J.P. Forges, & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in everyday life*. Philadelphia: Psychology Press.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 4(3), 197-208.

Mayer, J. D. Salovey P. (1997). *What is emotional intelligence?* In Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997) *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2. 0. *Emotion*, 3(1), 97.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. 8: Cherkasskiy, L.(2011). Emotional intelligence. *The Cambridge Handbook of Intelligence*, 528-545.

McCroskey, J.C. (1997). Willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived communication competence: conceptualizations and perspectives. In Ayres, J., Hopf, T., Ayres, D.M., & Wongprasert, T.K. (eds.), *Avoiding Communication: Shyness, Reticence, and Communication Apprehension*, 3rd ed. (pp. 75-108). Cresskill, NJ: Hampton Press.

McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: the construct and its measurement. *Paper presented at the Annual Convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.*

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. *Personality and interpersonal communication*, 6, 129-156.

Mohammadi, M., & Mousalou, R. (2012). Emotional intelligence, linguistic intelligence, and their relevance to speaking anxiety of EFL learners. *Journal of Academic and Applied Studies*. 2(6), 11-22

Mohammadzadeh, A., & Jafarigohar, M. (2012). The Relationship between Willingness to Communicate and Multiple Intelligences among Learners of English as a Foreign Language. *English Language Teaching*, 5(7).

Mortensen, C.D., Arnston, P.H., & Lusting, M. (1977). The measurement of verbal predispositions: Scale development and application. *Human Communication Research*, 3, 146-158.

Muñoz, A., (s.f.), *¿Qué es la Inteligencia Emocional?* Recuperado de <http://motivacion.about.com/od/psicologia/a/Que-Es-La-Inteligencia-Emocional.htm>

Nesari, A. J., Karimi, L., & Filinezhad, N. (2011). On the Relationship between Emotional Intelligence and Vocabulary Learning of Iranian Efl Learners at the Intermediate Level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 900-903.

Peng, J. (2007). Willingness to communicate in an L2 and integrative motivation among college students in an intensive English language program in China. *University of Sydney papers in TESOL*, 2(1), 33-59.

Peng, J. E., & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language learning*, 60(4), 834-876.

Pool, C.R. (1997). Up with emotional health. *Emotional Leadership*, 54(8), 12-14.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Rodríguez, S., Álvarez, M., Bisquerra, R., Marín, M.A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Salovey, P., & Mayer, J .D. (1990). *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 195-211.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1993). The intelligence of Emotion. *Intelligence*, 17,433442. [http://dx.doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](http://dx.doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Sánchez Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 6(2).

Skourdi, S., & Rahimi, A. (2010). Relationship of emotional intelligence and linguistic intelligence in acquiring vocabulary. *California linguistics Notes, Volume xxxv (No.1)*.

Smith, D. G. (1977). College classroom interactions and critical thinking. *Journal of Educational Psychology*, 69, 180-190. (ES)

Tabatabaei, O., & Jamshidifar, M. (2013). The Relationship between Emotional Intelligence and Willingness to Communicate among EFL Learners. *International Journal of English Language Education*, 2(1), pp-90.

Tabataba'ian, M. S. (2012). The Interrelationships among Emotional Intelligence, Foreign Language Anxiety, and Willingness to Communicate. *Journal of American Science*, 8(8).

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54–66. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00136>

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119-152.

Zarrinabadi, N., & Abdi, R. (2011). Willingness to Communicate and Language Learning Orientations in Iranian EFL Context. *International Education Studies*, 4(4).

9.2 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance?. *Teaching and Teacher Education*, 35, 34-42.

Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & 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.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.

Goleman, D., (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY, England: Bantam Books, Inc.

Guzman y Valle, E. (2012). *El Marco Teórico según el Estilo Apa*. Recuperado de <http://www.une.edu.pe/titulacion/2013/exposicion/sesionel%20marco%20teorico%20ccoo%20apa.pdf>

Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second language studies*, 20(2), 29-70.

Maruny Curto y otros (2003). *II De cómo enseñar a escribir y leer*. Madrid: Edelvives
http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_53217299c010pdf

Nesari, A. J., Karimi, L., & Filinezhad, N. (2011). On the Relationship between Emotional Intelligence and Vocabulary Learning of Iranian Efl Learners at the Intermediate Level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 900-903.

Sánchez, P. (2008). *Autorregulación*. Recuperado de [http:// Blogi .com /2008/0 62 707-
autorregulacion.php](http://Blogi.com/2008/062707-autorregulacion.php)

Sánchez Santamaría, J.: “La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial”, en ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 25, 2010. (Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> - Consultada en fecha (01/05/2014)
<http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> - Consultada en fecha (01/05/2014)

Santos, M.A. (s.f.). *Las Falacias de la Participación*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_10/nr_176/a_2173/2173.htm

Yunus, M. M., Osman, W. S. W., & Ishak, N. M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2637-2641.

10. ANEXOS

ANEXO 1: ESCALA TMMS-24

	1	2	3	4	5				
	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo				
1.	Presto mucha atención a los sentimientos				1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.				1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.				1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.				1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.				1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.				1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.				1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.				1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.				1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.				1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.				1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.				1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.				1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.				1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.				1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.				1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.				1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.				1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.				1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.				1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.				1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.				1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.				1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.				1	2	3	4	5

ANEXO 2: ESCALA TMMS-24 (EN EUSKARA)

JARRAIBIDEAK:

Jarraian zure emozio eta sentimenduei buruzko baieztapen batzuk aurkituko dituzu. Esaldi bakoitza arretaz irakurri ondoren, hauetako bakoitzarekiko duzun adostasun nahiz desadostasuna "X" batekin adierazi behar duzu.

Ez dago erantzun egokirik edota desegokirik, ez erantzun onik ez txarrik ere.

Ez denbora gehiegi erabili erantzun bakoitza emateko.

1	2	3	4	5
Batere ados	Piska bat ados	Nahiko ados	Oso ados	Guztiz ados

1.	Sentimenduei arreta asko eskaintzen diet.	1	2	3	4	5
2.	Normalean sentitzen dudanak asko kezkatzen nau.	1	2	3	4	5
3.	Normalean nire emozioetan pentsatzeari denbora eskaintzen diot.	1	2	3	4	5
4.	Nere emozioei eta egoera animikoari arreta eskaintzea pena merezi duela pentsatzen dut.	1	2	3	4	5
5.	Nire sentimenduek nire pentsamenduetan eragin dezaten uzten dut.	1	2	3	4	5
6.	Nire egoera animikoan etengabe pentsatzen dut.	1	2	3	4	5
7.	Nire sentimenduetan askotan pentsatzen dut.	1	2	3	4	5
8.	Nola sentitzen naizen jakiteari arreta handia eskaintzen diot.	1	2	3	4	5
9.	Nire sentimenduak argi ditut.	1	2	3	4	5
10.	Askotan nire sentimenduak defini ditzaket.	1	2	3	4	5
11.	Gehienetan badakit nola sentitzen naizen.	1	2	3	4	5
12.	Normalean pertsonetikiko ditudan sentimenduak ezagutzen ditut.	1	2	3	4	5
13.	Askotan egoera ezberdinetan nire sentimenduez jabetzen naiz.	1	2	3	4	5
14.	Beti esan dezaket nola sentitzen naizen.	1	2	3	4	5
15.	Batzuetan nire emozioak nolakoak diren esan dezaket.	1	2	3	4	5
16.	Nire sentimenduak ulertzea iritsi naiteke.	1	2	3	4	5
17.	Nahiz eta batzuetan triste sentitzen naizen, ikuspegi baikor bat izaten ohi dut.	1	2	3	4	5
18.	Nahiz eta gaizki sentitu, gauza atseginetan pentsatzen saiatzen naiz.	1	2	3	4	5
19.	Triste nagoenean, bizitzaren plazer guztietan pentsatzen dut.	1	2	3	4	5
20.	Pentsamendu baikorrak izaten saiatzen naiz, gaizki sentitu arren.	1	2	3	4	5
21.	Gauzei buelta gehiegi ematen badizkiet, horrela korapilduaz, lasaitzen saiatzen naiz.	1	2	3	4	5
22.	Egoera animiko ona izateagatik kezkatzen naiz.	1	2	3	4	5
23.	Zoriontsu naizenean energia asko daukat.	1	2	3	4	5
24.	Hasarre nagoenean nire egoera animikoa aldatzen saiatzen naiz.	1	2	3	4	5

ANEXO 3: DIFERENCIA HOMBRES-MUJERES EN EL TMMS-24

PERCEPCIÓN

Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
Adecuada percepción 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36

COMPRENSIÓN

Puntuación Hombres	Puntuación Mujeres
Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35

REGULACIÓN

Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 35
Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

ANEXO 4: DPC DENTRO DE CLASE

DISPOSICIÓN PARA COMUNICARSE DENTRO DE CLASE

Indicaciones: Este cuestionario está compuesto de declaraciones acerca de tus sentimientos sobre la comunicación en inglés con otras personas. Por favor, indica en el espacio proporcionado para ello la frecuencia con la que hablas en inglés en cada situación dentro de clase. Si casi nunca estás dispuesto a hablar en inglés, indica 1, si estás dispuesto a veces, indica 2 o 3, y si estás dispuesto la mayoría de las veces, indica 4 o 5.

- 1 = Casi nunca estoy dispuesto
- 2 = A veces estoy dispuesto
- 3 = Estoy dispuesto la mitad de las veces
- 4 = Habitualmente estoy dispuesto
- 5 = Casi siempre estoy dispuesto

Hablar en clase, en inglés

- ___ 1. Hablar en un grupo acerca de tus vacaciones de verano.
- ___ 2. Hablar con tu profesor acerca de la tarea asignada.
- ___ 3. Un extraño entre en clase: ¿cómo de dispuesto estarías a tener una conversación con él, si él te habla en primer lugar?
- ___ 4. Tú tienes dudas acerca de una tarea que debes realizar: ¿cómo de dispuesto estarías a pedir explicaciones para clasificarlas?
- ___ 5. Hablar con un amigo mientras estás esperando en la cola.
- ___ 6. ¿Cómo de dispuesto estarías a ser un actor en una obra de teatro?
- ___ 7. Describir las normas de tu juego favorito.
- ___ 8. Jugar un juego en inglés, por ejemplo el Monopoly.

Leer en clase (para ti mismo, no en voz alta)

- ___ 1. Leer una novela.
- ___ 2. Leer un artículo en un periódico.
- ___ 3. Leer cartas de un amigo escritas en inglés (nativo).
- ___ 4. Leer cartas personales escritas para ti en la que el autor ha usado intencionadamente palabras y construcciones sencillas.
- ___ 5. Leer un anuncio en el periódico para encontrar una buena bicicleta que tú puedas comprar.
- ___ 6. Leer críticas de películas populares.

Escribir en clase, en inglés

- ___ 1. Escribir un anuncio para vender una bicicleta vieja.
- ___ 2. Anotar las instrucciones de tu juego o hobby favorito.
- ___ 3. Escribir un informe sobre tu animal preferido y sus hábitos.
- ___ 4. Escribir una historia.
- ___ 5. Escribir una carta a un amigo.
- ___ 6. Escribir un artículo de periódico.
- ___ 7. Escribir las respuestas de un concurso muy divertido de una revista.
- ___ 8. Anotar una lista de cosas que tú debes realizar mañana.

Comprensión en clase

- ___ 1. Escuchar las instrucciones y realizar la tarea.
- ___ 2. Hacer un pastel si las instrucciones no están en euskera.
- ___ 3. Rellenar un impreso de solicitud.
- ___ 4. Coger indicaciones de un hablante inglés.
- ___ 5. Entender una película inglesa.

ANEXO 5: DPC DENTRO DE CLASE (EN EUSKARA)

A

IKASGELAN INGELESEZ KOMUNIKATZEKO BORONDATEA

JARRAIBIDEAK

Galdeketa hau zuk pertsonekin ingeleraz komunikatzeko dituzun sentimenduekin lotura duten esaldiz osatuta dago. Mesedez, ikasgela barruan egoera bakoitzean ingelesez hitz egiten duzun maiztasuna adierazi. Ingelesezt oso gutxitan hitz egiteko prest bazaude, jarri 1. Batzuetan hitz egiteko prest bazaude berri, jarri 2 edo 3. Gehienetan ingelesez hitz egiteko prest bazaude jarri 4 edo 5.

Ez dago erantzun egokirik, ez desegokirik ere.

Ingelesezt hitz egiteko:

1	2	3	4	5
Ia inoiz ez nago prest	Gutxitan prest nago	Batzuetan prest nago	Normalean prest nago.	Ia beti prest nago

IKASGELAN INGELESEZ HITZ EGIN

1.	Taldean nire oporrei buruz ingelesez hitz egiteko.	1	2	3	4	5
2.	Nire irakaslearekin agindutako lanari buruz ingelesez hitz egiteko.	1	2	3	4	5
3.	Ezezagun bat ikasgela sartzen da: lehenengo berak zuri ingelesez hitz eginez gero, berarekin ingelesez hitz egiteko prest egonen zinateke?	1	2	3	4	5
4.	Egin behar duzun lan baten inguruan zalantzak dituzu, hauek argitzeko ingelesez azalpenak eskatzeko prest egonen zinateke?	1	2	3	4	5
5.	Illaran zain zauden bitartean lagun batekin ingelesez hitz egiteko.	1	2	3	4	5
6.	Antzerki batean ingelesez antzezteko prest egonen zinateke?	1	2	3	4	5
7.	Zuregustoko jolas baten arauak ingelesez azaltzeko.	1	2	3	4	5
8.	Jolas batean ingelesez hitz egiteko, adibidez monopolyan.	1	2	3	4	5

IKASGELAN INGELESEZ IRAKURRI (Irakurketa isila, ez ozenki)

1.	Eleberri bat irakurtzeko.	1	2	3	4	5
2.	Egunkari bateko artikulu bat irakurtzeko.	1	2	3	4	5
3.	Lagun ingeles baten gutunak irakurtzeko.	1	2	3	4	5
4.	Zuri zuzendutako eskutitzak irakurtzeko, eskutitzaren igorleak zuretzako ingelesezko apropos egitura eta hitz arruntak erabili baditu.	1	2	3	4	5
5.	Zuretzako txirrindula bat erosteko egunkari bateko iragarkiak irakurtzeko.	1	2	3	4	5
6.	Filme ezagunen inguruan burututako kritikak irakurtzeko.	1	2	3	4	5

IKASGELAN INGELESEZ IDATZI

1.	Txirindula zahar bat saltzeko egunkarian iragarki bat idazteko.	1	2	3	4	5
2.	Zure gustoko jolas baten jarraibideak idazteko.	1	2	3	4	5
3.	Zure animalia gustokoenari buruzko informazioa idazteko	1	2	3	4	5
4.	Istorio bat idazteko.	1	2	3	4	5
5.	Lagun bati gutun bat idazteko.	1	2	3	4	5
6.	Egunkarirako artikulu bat idazteko.	1	2	3	4	5
7.	Aldizkari bateko leihaketa dibertigarri bateko erantzunak idazteko.	1	2	3	4	5
8.	Zuk bihar egin beharreko zereginen zerrenda idazteko	1	2	3	4	5

ULERMENA IKASGELAN

1.	Lan bati buruzko jarraibideak entzun eta lana burutzeko.	1	2	3	4	5
2.	Tarta bat egin, jarraibideak ingelesez ez daudenean.	1	2	3	4	5
3.	Eskaera orri bat bete.	1	2	3	4	5
4.	Ingeles baten ahozko azalpen edo jarraibideak jasotzeko.	1	2	3	4	5
5.	Filme ingeles bat ulertzeko.	1	2	3	4	5

ANEXO 6: DPC FUERA DE CLASE

DISPOSICIÓN PARA COMUNICARSE FUERA DE CLASE

Indicaciones: Algunas veces las personas difieren mucho en su comportamiento dentro y fuera de clase en lo que respecta a su disposición a hablar, leer, escribir, etc. Ahora nos gustaría considerar tu uso del inglés fuera de clase. Por favor, contesta otra vez la frecuencia con la que utilizas el idioma inglés en las siguientes situaciones. Recuerda que estás contestando esta vez acerca de tus experiencias FUERA DE CLASE y que no hay respuestas correctas o incorrectas.

- 1 = Casi nunca estoy dispuesto
- 2 = A veces estoy dispuesto
- 3 = Estoy dispuesto la mitad de las veces
- 4 = Habitualmente estoy dispuesto
- 5 = Casi siempre estoy dispuesto

Hablar fuera de clase, en inglés

- ___ 1. Hablar en un grupo acerca de tus vacaciones de verano.
- ___ 2. Hablar con tu profesor acerca de la tarea asignada.
- ___ 3. Un extraño se te acerca: ¿cómo de dispuesto estarías a tener una conversación con él, si él te habla en primer lugar?
- ___ 4. Tú tienes dudas acerca de una tarea que debes realizar: ¿cómo de dispuesto estarías a pedir explicaciones para clasificarlas?
- ___ 5. Hablar con un amigo mientras estás esperando en la cola.
- ___ 6. ¿Cómo de dispuesto estarías a ser un actor en una obra de teatro?
- ___ 7. Describir las normas de tu juego favorito.
- ___ 8. Jugar un juego en inglés, por ejemplo el Monopoly.

Leer en clase (para ti mismo, no en voz alta)

- ___ 1. Leer una novela.
- ___ 2. Leer un artículo en un periódico.
- ___ 3. Leer cartas de un amigo escritas en inglés (nativo).
- ___ 4. Leer cartas personales escritas para ti en la que el autor ha usado intencionadamente palabras y construcciones sencillas.
- ___ 5. Leer un anuncio en el periódico para encontrar una buena bicicleta que tú puedas comprar.
- ___ 6. Leer críticas de películas populares.

Escribir en clase, en inglés

- ___ 1. Escribir un anuncio para vender una bicicleta vieja.
- ___ 2. Anotar las instrucciones de tu juego o hobby favorito.
- ___ 3. Escribir un informe sobre tu animal preferido y sus hábitos.
- ___ 4. Escribir una historia.
- ___ 5. Escribir una carta a un amigo.
- ___ 6. Escribir un artículo de periódico.
- ___ 7. Escribir las respuestas de un concurso muy divertido de una revista.
- ___ 8. Anotar una lista de cosas que tú debes realizar mañana.

Comprensión en clase

- ___ 1. Escuchar las instrucciones y realizar la tarea.
- ___ 2. Hacer un pastel si las instrucciones no están en euskera.
- ___ 3. Rellenar un impreso de solicitud.
- ___ 4. Coger indicaciones de un hablante inglés.
- ___ 5. Entender una película inglesa.

ANEXO 7: DPC FUERA DE CLASE

B

IKASGELATIK KANPO INGELESEZ KOMUNIKATZEKO BORONDATEA

JARRAIBIDEAK:

Batzuetan pertsonok ez dugu berdin jokatzeko gela barruan edo gelatik kanpo ingelesez hitz egin, irakurri edota idazterakoan.

Oraingoan gelatik kanpo zure ingelera erabileraren maiztasuna aztertuko dugu.

Erantzun ezazu hurrengo egoeratan zein maiztasunarekin erabiltzen duzun ingelera.

Gogoratu, gelatik kanpo ematen diren egoerez mintzatzen ari garela eta ez daudela erantzun zuzenik ez okerreko erantzunik ere.

Ingelesez hitz egiteko:

1	2	3	4	5
Ia inoiz ez nago prest	Gutxitan prest nago	Batzuetan prest nago	Normalean prest nago.	Ia beti prest nago

INGELESEZ HITZ EGIN

1.	Taldean nire oporrei buruz ingelesez hitz egiteko.	1	2	3	4	5
2.	Nire irakaslearekin agindutako lanari buruz ingelesez hitz egiteko.	1	2	3	4	5
3.	Ezezagun bat gerturatzen zaizu: lehenengo berak zuri ingelesez hitz eginez gero, berarekin ingelesez hitz egiteko prest egonen zinateke?	1	2	3	4	5
4.	Egin behar duzun lan baten inguruan zalantzak dituzu, hauek argitzeko ingelesez azalpenak eskatzeko prest egonen zinateke?	1	2	3	4	5
5.	Illaran zain zauden bitartean lagun batekin ingelesez hitz egiteko.	1	2	3	4	5
6.	Antzerki batean ingelesez antzezteko prest egonen zinateke?	1	2	3	4	5
7.	Zuregustoko jolas baten arauak ingelesez azaltzeko.	1	2	3	4	5
8.	Jolas batean ingelesez hitz egiteko, adibidez monopolyan.	1	2	3	4	5

INGELESEZ IRAKURRI (Irakurketa isila, ez ozenki)

1.	Eleberri bat irakurtzeko.	1	2	3	4	5
2.	Egunkari bateko artikulua bat irakurtzeko.	1	2	3	4	5
3.	Lagun ingeles baten gutunak irakurtzeko.	1	2	3	4	5
4.	Zuri zuzendutako eskutitzak irakurtzeko, eskutitzaren igorleak zuretzako ingelesezko apropos egitura eta hitz arruntak erabili baditu.	1	2	3	4	5
5.	Zuretzako txirrindulari bat erosteko egunkari bateko iragarkiak irakurtzeko.	1	2	3	4	5
6.	Filme ezagunen inguruan burututako kritikak irakurtzeko.	1	2	3	4	5

INGELESEZ IDATZI

1.	Txirrindula zahar bat saltzeko egunkarian iragarki bat idazteko.	1	2	3	4	5
2.	Zure gustoko jolas baten jarraibideak idazteko.	1	2	3	4	5
3.	Zure animalia gustokoenari buruzko informazioa idazteko	1	2	3	4	5
4.	Istorio bat idazteko.	1	2	3	4	5
5.	Lagun bati gutun bat idazteko.	1	2	3	4	5
6.	Egunkarirako artikulu bat idazteko.	1	2	3	4	5
7.	Aldizkari bateko leihaketa dibertigarri bateko erantzunak idazteko.	1	2	3	4	5
8.	Zuk bihar egin beharreko zereginen zerrenda idazteko	1	2	3	4	5

ULERMENA

1.	Lan bati buruzko jarraibideak entzun eta lana burutzeko.	1	2	3	4	5
2.	Tarta bat egin, jarraibideak ingelesez ez daudenean.	1	2	3	4	5
3.	Eskaera orri bat bete.	1	2	3	4	5
4.	Ingeles baten ahozko azalpen edo jarraibideak jasotzeko.	1	2	3	4	5
5.	Filme ingeles bat ulertzeko.	1	2	3	4	5

ANEXO 8: PARTICIPACIÓN EN CLASE

RUBRICA PARA EVALUAR PARTICIPACION EN CLASE

NOMBRE/CÓDIGO:

CURSO:

VALORES:

0- No cumplió 1- Deficiente 2- Regular 3- Bueno 4- Muy bueno 5- Excelente
N/A- No aplica

CRITERIOS	0	1	2	3	4	5	N/A
1. Contribuye frecuentemente a las discusiones en clase							
2. Demuestra interés en las discusiones en clase							
3. Contesta preguntas del facilitador y sus compañeros							
4. Formula preguntas pertinentes al tema de la clase							
5. Viene preparado(a) a clase							
6. Contribuye a la clase con material e información adicional							
7. Presenta argumentos fundamentados en las lecturas y trabajos de la clase							
8. Demuestra atención y apertura a los puntos y argumentos de sus compañeros							
9. Contesta preguntas y planteamientos de sus compañeros							
10. Demuestra iniciativa y creatividad en las actividades							

ANEXO 9: RESULTADOS EN 1º ESO

CODIGO	IE	DPC D-H	DPC D-L	DPC D-E	DPC D-C	DPC D	DPC F-H	DPC F-L	DPC F-E	DPC F-C	DPC F	DPC T	PAR
1014-F	85	34	22	22	21	99	28	22	25	22	97	196	22
1019-F	72	33	25	20	21	99	19	27	15	16	77	176	36
1022-F	89	38	26	36	23	123	29	24	28	22	103	226	36
1029-F	65	22	23	27	15	87	23	15	22	14	74	161	14
1033-F	78	32	28	30	12	102	14	12	11	12	49	151	29
1034-F	82	23	18	28	17	86	17	17	24	17	75	161	27
1035-F	100	34	18	28	20	100	12	15	24	15	66	166	27
1039-F	72	26	24	24	15	89	30	20	27	18	95	184	25
1040-F	66	20	24	12	9	65	8	5	12	9	34	99	23
1042-F	94	16	11	8	10	45	14	15	8	12	49	94	36
1043-F	73	19	24	28	16	87	23	28	36	17	104	191	20
1045-F	81	28	25	26	22	101	22	24	24	18	88	189	40
T(F)=12	957	325	268	289	201	1.083	239	224	256	192	911	1.994	335
1015-M	91	22	10	21	15	68	8	7	11	5	31	99	50
1016-M	102	30	28	36	19	113	10	14	24	11	59	172	27
1017-M	97	24	15	30	21	90	8	14	26	17	65	155	28
1018-M	104	25	23	21	17	86	8	14	18	9	49	135	36
1020-M	84	25	22	24	19	90	21	21	25	20	87	177	40
1021-M	77	32	27	32	22	113	26	24	20	21	91	204	28
1024-M	57	17	6	8	7	38	8	6	8	5	27	65	25
1025-M	90	28	24	31	20	103	16	18	17	13	64	167	49
1027-M	90	36	30	36	25	127	37	28	36	25	126	253	16
1030-M	89	33	26	27	21	107	25	20	22	18	85	192	27
1031-M	85	26	17	25	17	85	14	8	12	14	48	133	26
1032-M	83	34	24	33	22	113	31	28	33	22	114	227	32
1036-M	40	15	11	11	8	45	10	9	12	7	38	83	22
1037-M	78	30	25	25	19	99	30	16	30	18	94	193	33
1038-M	89	26	19	28	16	89	25	16	27	16	84	173	26
1041-M	90	29	28	24	25	106	12	28	16	13	69	175	45
1044-M	74	34	25	27	25	111	19	25	17	18	79	190	41
1046-M	79	30	30	26	17	103	12	15	16	11	54	157	25
1047-M	84	31	26	31	16	104	29	22	30	16	97	201	42
T(F)=19	1.583	527	416	496	351	1.790	349	333	400	279	1.361	3.151	618
T=31	2.540	852	684	785	552	2.873	588	557	656	471	2.272	5.145	953

Tabla 1: Resultados totales de 1º ESO

ANEXO 10: RESULTADOS 2º ESO

CODIGO	IE	DPC D-H	DPC D-L	DPC D-E	DPC D-C	DPC D	DPC F-H	DPC F-L	DPC F-E	DPC F-C	DPC F	DPC T	PAR
981-F	78	22	14	26	17	79	16	15	22	16	69	148	39
982-F	69	31	20	27	20	98	23	19	22	20	84	182	40
988-F	67	24	14	22	13	73	8	10	24	14	56	129	32
990-F	54	31	22	36	18	107	27	23	32	22	104	211	33
992-F	68	29	27	25	18	99	22	23	22	17	84	183	46
996-F	84	25	21	28	20	94	18	22	20	16	76	170	41
T (F)=6	420	162	118	164	106	550	114	112	142	105	473	1.023	231
976-M	95	28	22	29	19	98	11	20	25	15	71	169	42
977-M	80	24	20	19	14	77	25	15	20	14	74	151	29
978-M	89	29	26	36	22	113	21	20	23	13	77	190	39
979-M	81	26	21	25	12	84	10	11	19	13	53	137	25
980-M	76	21	9	15	12	57	8	6	9	5	28	85	19
983-M	69	20	12	11	15	58	13	9	12	14	48	106	49
984-M	106	19	11	32	14	76	17	8	31	13	69	145	14
986-M	84	38	28	38	25	129	36	27	36	25	124	253	50
987-M	83	29	25	29	21	104	24	17	19	14	74	178	50
989-M	84	26	18	25	14	83	26	18	25	14	83	166	36
991-M	76	23	20	22	14	79	22	9	11	7	49	128	33
993-M	70	24	17	23	15	79	24	17	23	15	79	158	34
994-M	68	24	17	18	14	73	24	17	18	14	73	146	34
995-M	73	19	19	20	17	75	15	15	19	17	66	141	36
997-M	112	19	9	10	15	53	8	6	8	7	29	82	26
999-M	92	37	26	36	23	122	30	26	34	23	113	235	26
1000-M	61	18	16	12	13	59	14	17	20	16	67	126	36
1001-M	60	12	10	12	9	43	10	11	11	9	41	84	36
1071-M	82	28	18	24	16	86	22	14	31	15	82	168	13
T(M)=19	1.541	464	344	436	304	1.548	360	283	394	263	1.300	2.848	591
TOTAL=25	1.961	626	462	600	410	2.098	474	395	536	368	1.773	3.871	822

Tabla 2: Resultados totales de 2º de ESO

ANEXO 11: RESULTADOS 3ºA ESO

CODIGO	IE	DPC D-H	DPC D-L	DPC D-E	DPC D-C	DPC D	DPC F-H	DPC F-L	DPC F-E	DPC F-C	DPC F	DPC T	PAR
942-F	53	23	20	16	17	76	16	20	20	17	73	149	38
950-F	74	32	28	32	22	114	18	28	22	22	90	204	34
954-F	103	29	34	27	21	111	24	19	21	15	79	190	12
956-F	84	31	26	32	22	111	20	19	20	19	78	189	36
959-F	60	21	18	23	17	79	23	15	25	13	76	155	33
965-F	82	26	20	24	20	90	30	20	24	18	92	182	36
969-F	99	23	21	20	15	79	26	21	20	15	82	161	45
973-F	79	29	20	30	16	95	22	16	17	17	72	167	36
1005-F	91	23	11	20	22	76	16	9	20	17	62	138	35
T(F)=9	725	237	198	224	172	831	195	167	189	153	704	1.535	305
924-M	79	10	6	12	11	39	8	6	13	8	35	74	6
944-M	72	24	18	11	12	65	12	12	10	12	46	111	17
947-M	90	35	24	30	17	106	35	24	31	17	107	213	50
957-M	78	13	10	9	7	39	8	9	12	7	36	75	12
970-M	53	19	17	14	11	61	16	15	10	12	53	114	33
972-M	58	14	13	12	12	51	8	12	14	8	42	93	30
T(M)=6	430	115	88	88	70	361	87	78	90	64	319	680	148
TOTAL=15	1.155	352	286	312	242	1.192	282	245	279	217	1.023	2.215	453

Tabla 3: Resultados totales en 3ºA ESO

ANEXO 12: RESULTADOS 3º B ESO

CODIGO	IE	DPC D-H	DPC D-L	DPC D-E	DPC D-C	DPC D	DPC F-H	DPC F-L	DPC F-E	DPC F-C	DPC F	DPC T	PAR
949-F	77	31	25	32	19	107	29	21	30	17	97	204	31
961-F	87	16	10	8	6	40	14	9	12	13	48	88	33
963-F	64	31	24	32	20	107	30	25	32	20	107	214	20
966-F	91	23	21	18	15	77	15	11	8	8	42	119	25
967-F	58	22	18	21	18	79	12	6	13	5	36	115	34
971-F	67	19	20	14	12	65	17	13	13	18	61	126	40
974-F	84	18	25	18	12	73	11	24	10	9	54	127	36
975-F	58	16	11	12	8	47	8	8	13	8	37	84	39
T(F)=8	586	176	154	155	110	595	136	117	131	98	482	1.077	258
943-M	78	30	22	27	16	95	21	17	23	19	80	175	50
945-M	61	24	17	21	14	76	25	18	21	15	79	155	32
951-M	73	24	16	18	14	72	20	10	14	11	55	127	29
952-M	73	9	7	8	5	29	8	5	8	5	26	55	30
955-M	80	19	15	12	10	56	19	13	11	11	54	110	31
958-M	79	24	19	18	15	76	19	17	13	12	61	137	47
960-M	75	20	21	21	13	75	14	20	18	9	61	136	25
964-M	93	20	17	19	14	70	8	11	20	15	54	124	29
968-M	71	26	17	24	14	81	14	17	20	14	65	146	35
1176-M	67	19	17	17	13	66	12	14	12	8	46	112	25
T(M)=10	750	215	168	185	128	696	160	142	160	119	581	1.277	333
T(FM)=18	1.336	391	322	340	238	1.291	296	259	291	217	1.063	2.354	591

Tabla 4: Resultados totales de 3ºB ESO

ANEXO 13: RESULTADOS 4º ESO

CODIGO	IE	DPC D-H	DPC D-L	DPC D-E	DPC D-C	DPC D	DPC F-H	DPC F-L	DPC F-E	DPC F-C	DPC F	DPC T	PAR
915-F	60	16	20	25	19	80	25	27	19	15	86	166	34
916-F	65	33	25	26	15	99	27	22	27	15	91	190	33
917-F	78	28	24	29	22	103	19	22	21	18	80	183	49
920-F	71	19	19	18	13	69	11	9	12	9	41	110	50
921-F	82	33	22	23	22	100	17	21	11	18	67	167	49
926-F	80	20	20	25	17	82	17	18	18	18	71	153	50
928-F	99	24	22	34	22	102	18	23	21	20	82	184	36
929-F	75	36	28	31	22	117	34	27	31	23	115	232	28
930-F	63	30	29	38	23	120	40	23	40	25	128	248	21
931-F	69	32	24	34	21	111	38	24	32	22	116	227	43
932-F	75	31	24	29	14	98	22	24	28	17	91	189	38
933-F	74	34	28	40	23	125	36	26	40	23	125	250	43
938-F	72	27	17	11	21	76	13	14	10	15	52	128	26
939-F	101	34	29	39	24	126	26	29	30	29	114	240	49
1012-F	70	31	26	33	21	111	23	23	20	23	89	200	43
1013-F	89	17	23	32	21	93	16	25	21	21	83	176	29
1212-F	69	39	20	36	25	120	40	24	40	25	129	249	26
T(F)=17	1.292	484	400	503	345	1.732	422	381	421	336	1.560	3.292	647
898-M	64	9	25	21	10	65	8	13	21	8	50	115	8
904-M	83	13	10	9	9	41	10	7	10	6	33	74	23
918-M	73	19	16	22	16	73	21	15	23	16	75	148	37
919-M	91	14	13	18	12	57	12	13	11	6	42	99	18
922-M	77	30	23	24	20	97	31	23	26	20	100	197	18
925-M	70	29	18	21	17	85	14	15	8	15	52	137	30
927-M	83	23	22	10	15	70	16	22	10	15	63	133	19
934-M	75	20	6	17	5	48	10	8	17	5	40	88	13
935-M	83	20	23	23	12	78	14	12	18	12	56	134	28
936-M	55	22	14	13	14	63	8	6	10	5	29	92	27
937-M	62	19	24	20	16	79	20	20	22	15	77	156	34
941-M	77	28	21	20	20	89	18	16	14	8	56	145	26
1213-M	100	32	20	31	20	103	36	23	22	15	96	199	3
T(M)=13	993	278	235	249	186	948	218	193	212	146	769	1.717	284
TOTAL=30	2.285	762	635	752	531	2.680	640	574	633	482	2.329	5.009	931

Tabla 5: Resultados totales de 4º de ESO

ANEXO 14: CORRELACIÓN DPC/IE EN 1º, 2º, 3º, Y 4º ESO

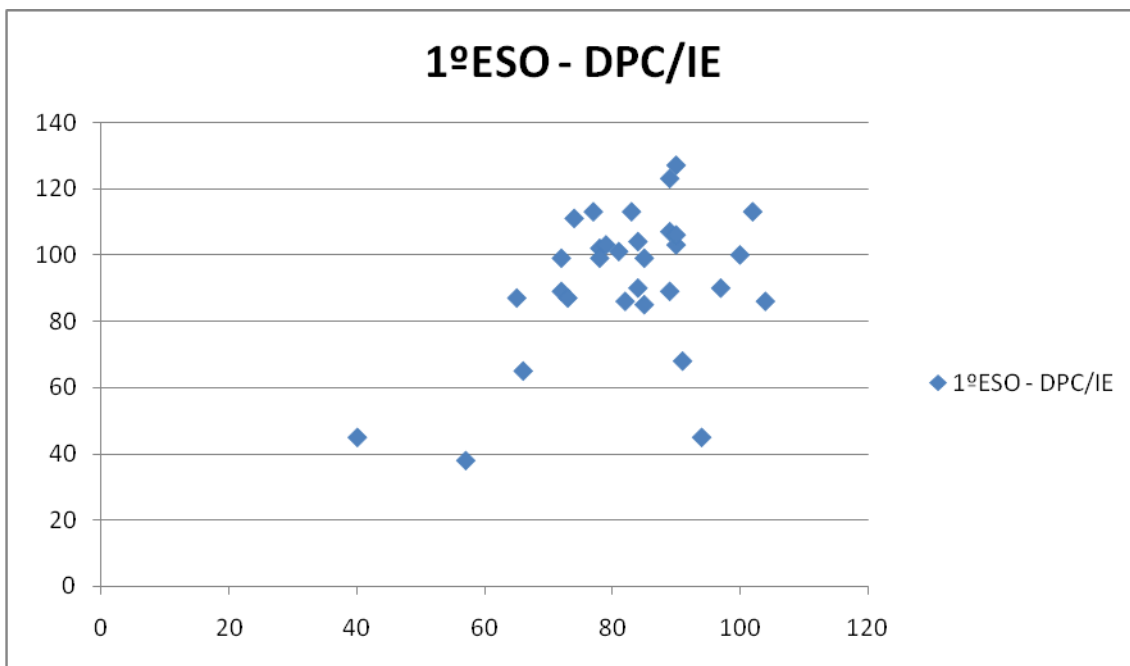


Gráfico 1: Correlación DPC/IE de 1º ESO $r = 0,45438409$

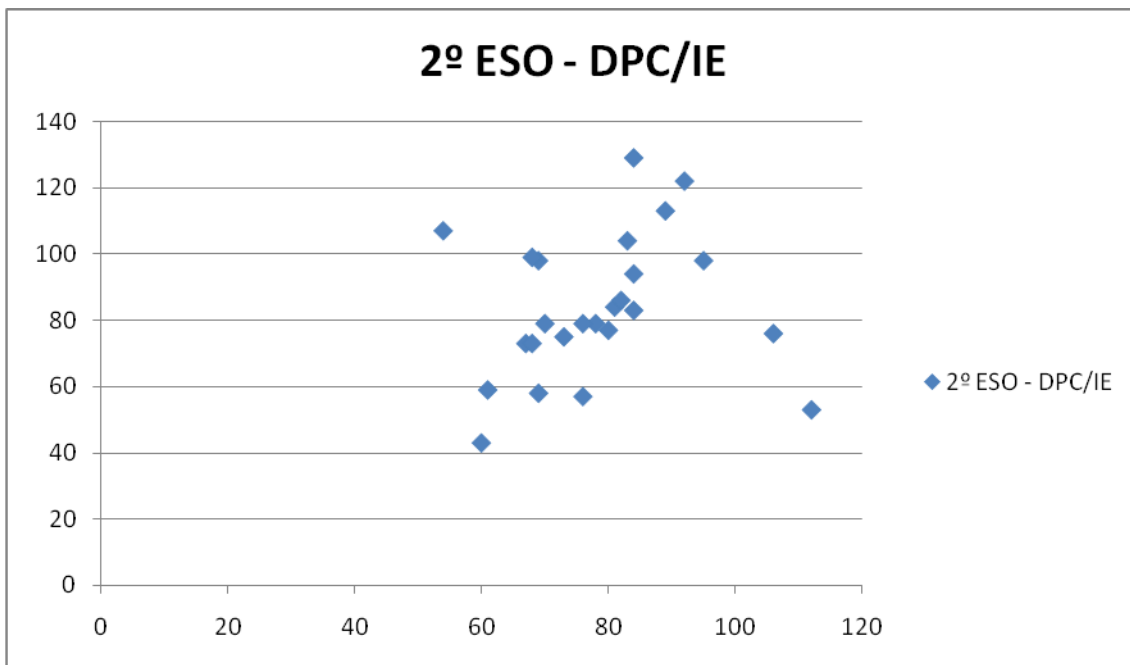


Gráfico 2: Correlación DPC/IE de 2º ESO $r = 0,16699117$

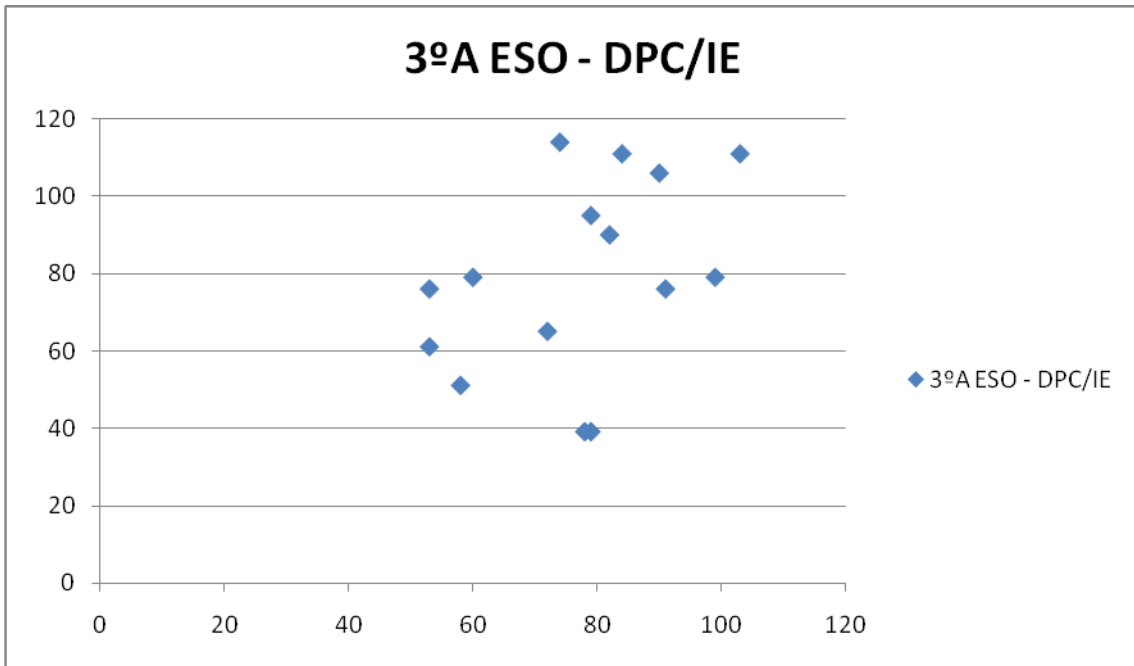


Gráfico 3: Correlación DPC/IE de 3ºA ESO $r= 0,42144749$

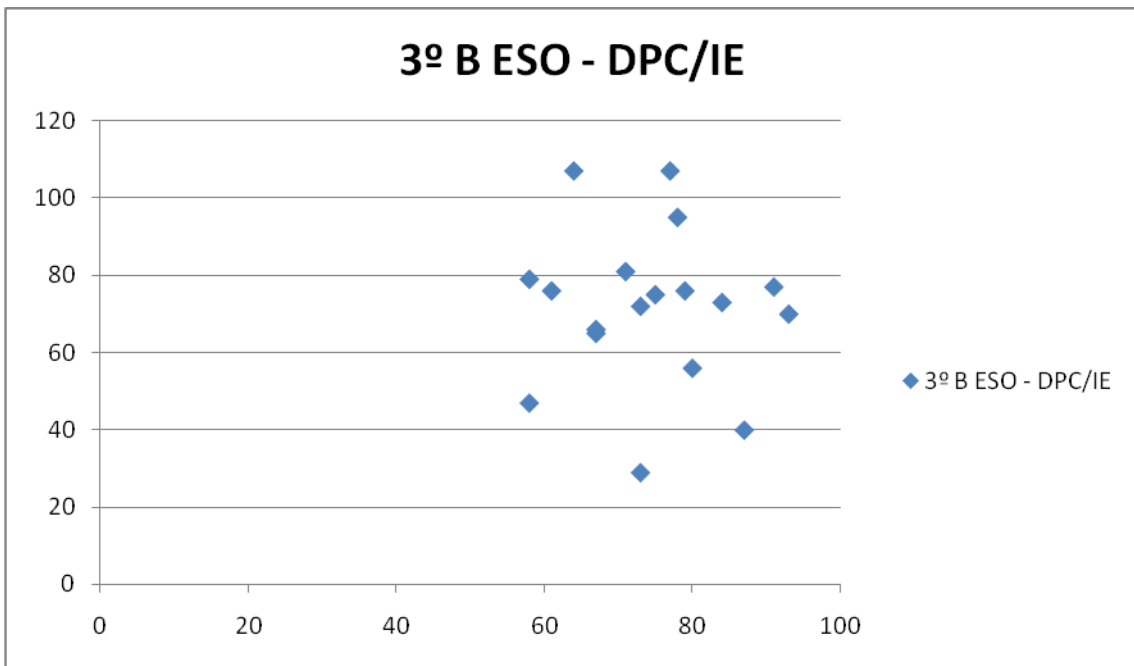


Gráfico 4: Correlación DPC/IE de 3ºB ESO $r= -0,06605486$

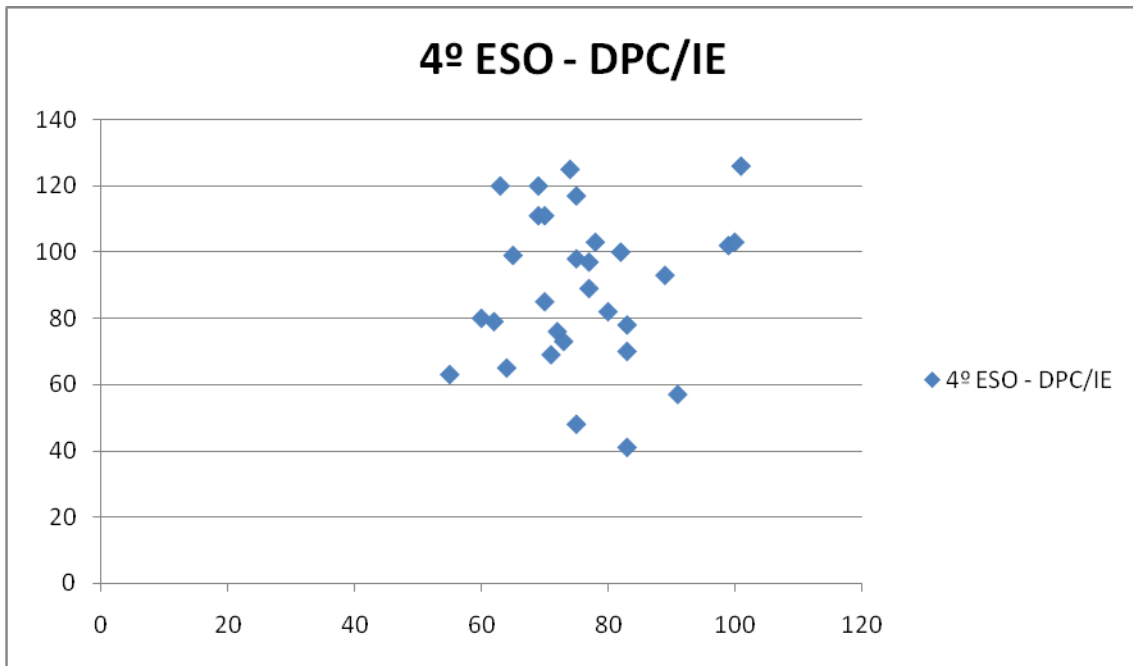
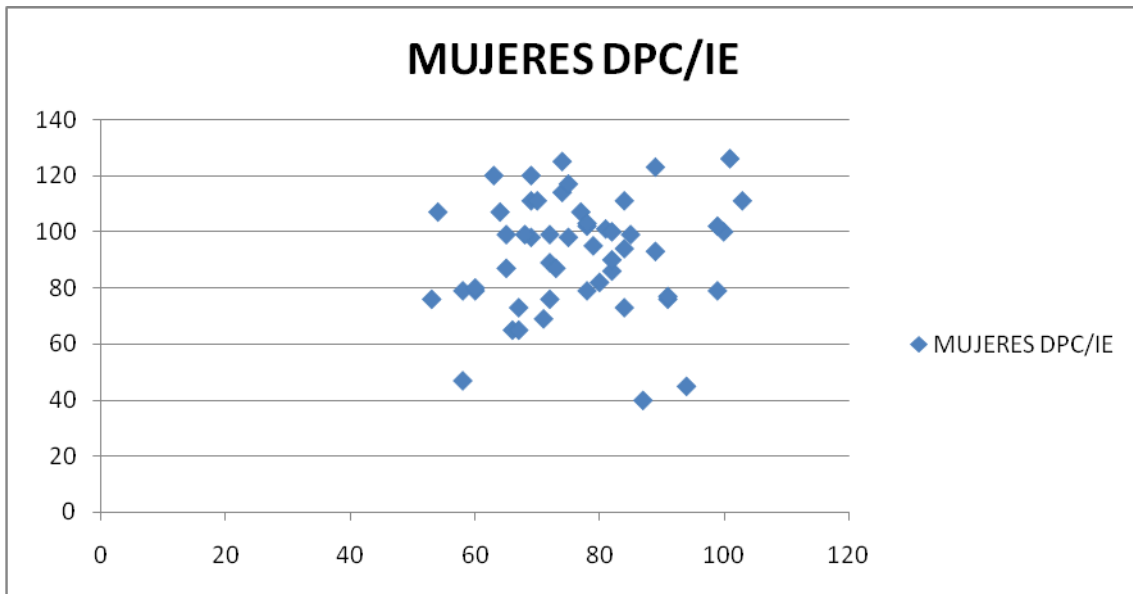
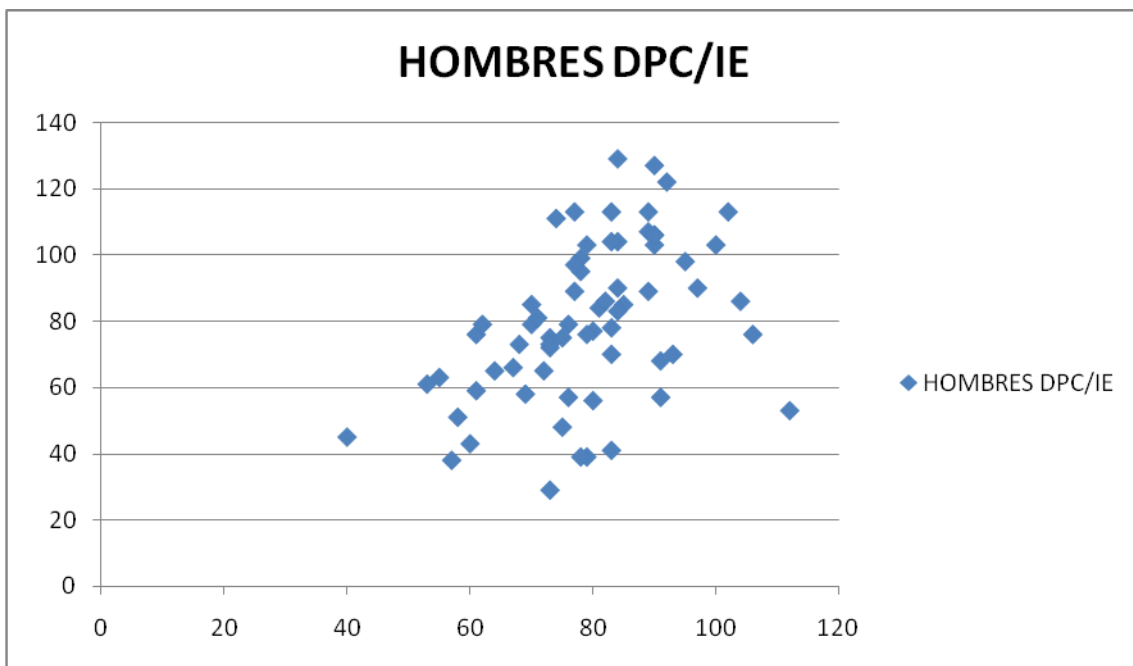


Gráfico 5: Correlación DPC/IE de 3ºA ESO $r=0,11971082$

ANEXO 15: CORRELACIÓN DPC/IE EN MUJERES Y HOMBRES



Gráfica 6: correlación DPC/IE en mujeres $r= 0,09664852$



Gráfica 7: correlación DPC/IE en hombres $r= 0,45300912$

ANEXO 16: CORRELACIÓN DPC/PARTICIPACIÓN EN CLASE EN 1º, 2º, 3º, 4º ESO

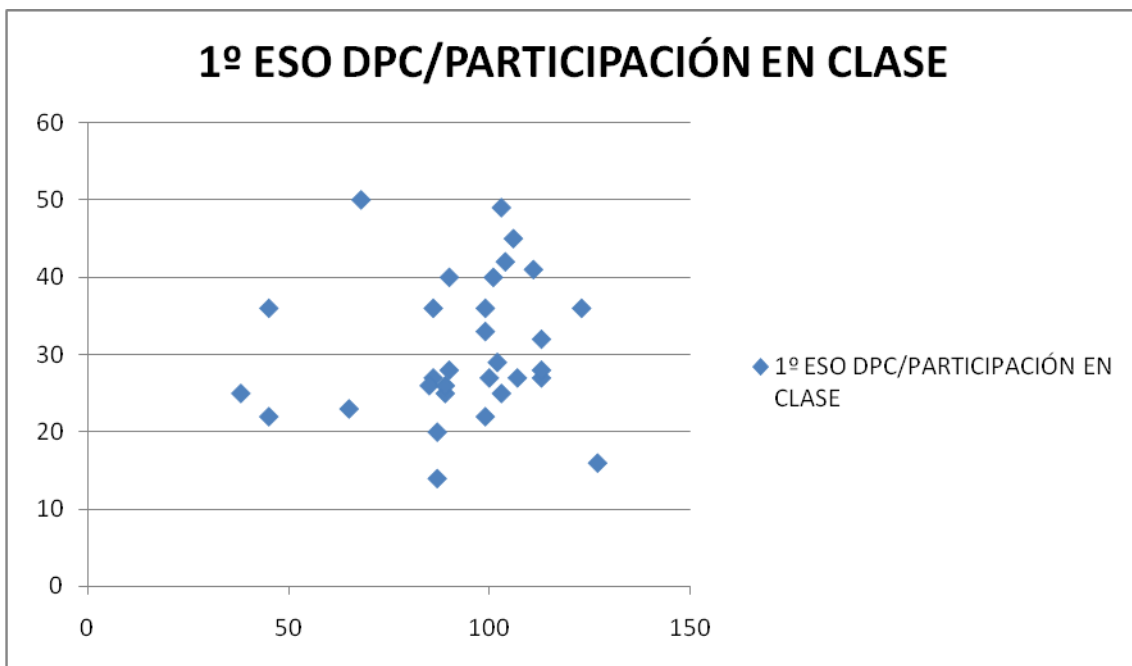


Gráfico 8: Correlación DPC/PARTICIPACIÓN 1º ESO

$r = 0,0983686$

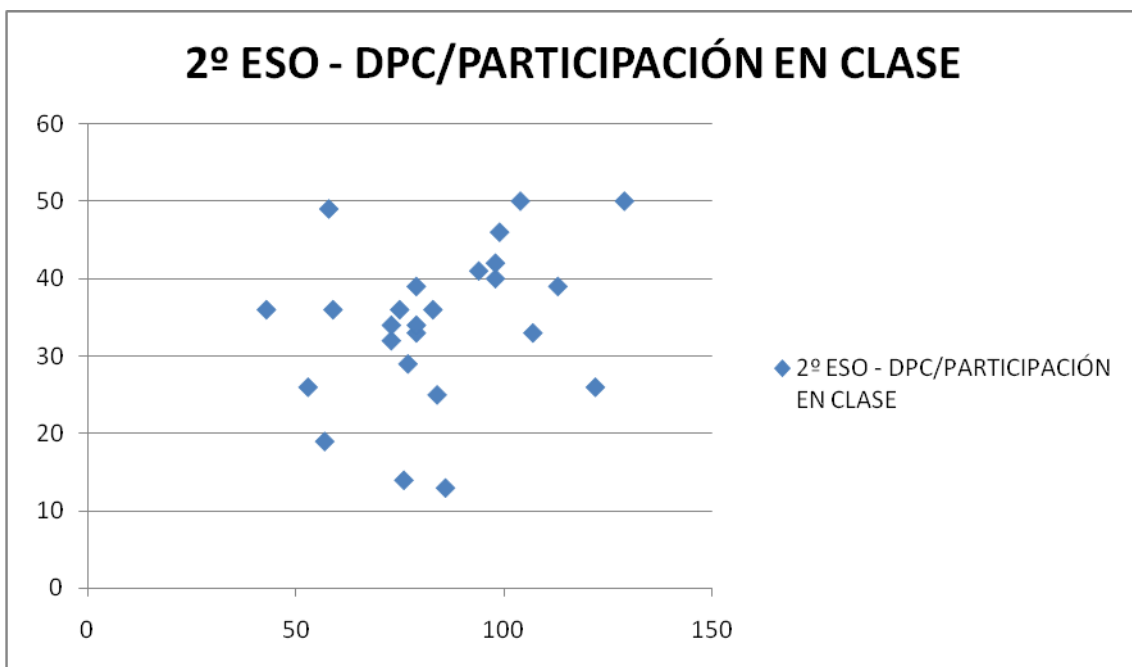


Gráfico 9: Correlación DPC/PARTICIPACIÓN 2º ESO

$r = 0,3037416$

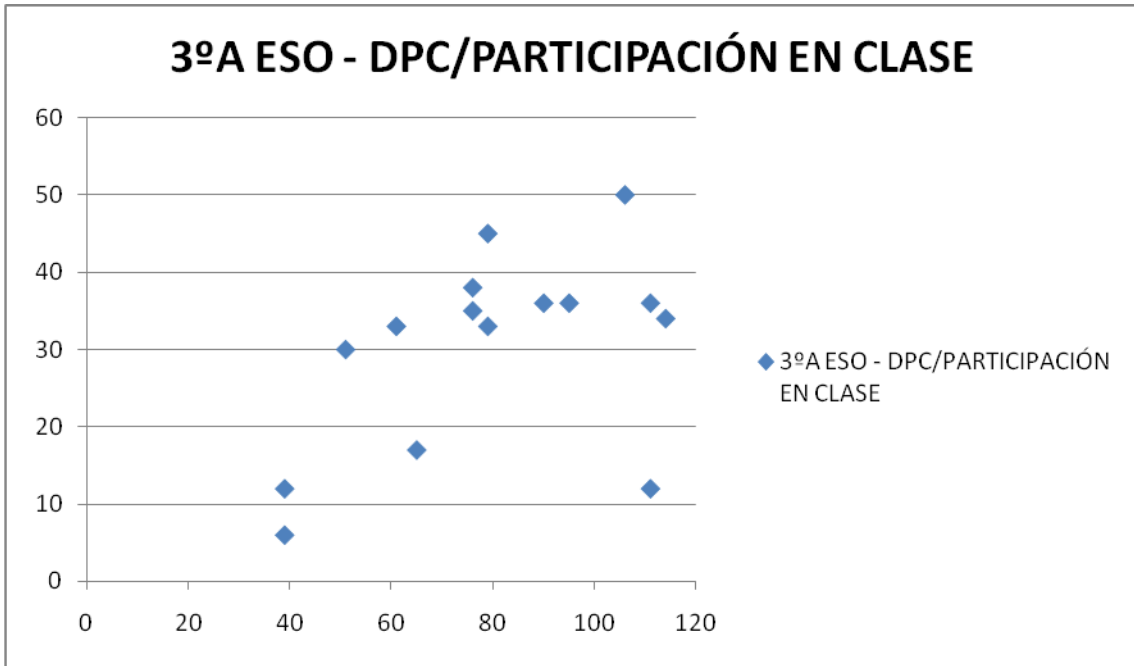


Gráfico 10: Correlación DPC/PARTICIPACIÓN 3ºA ESO

$r = 0,497588$

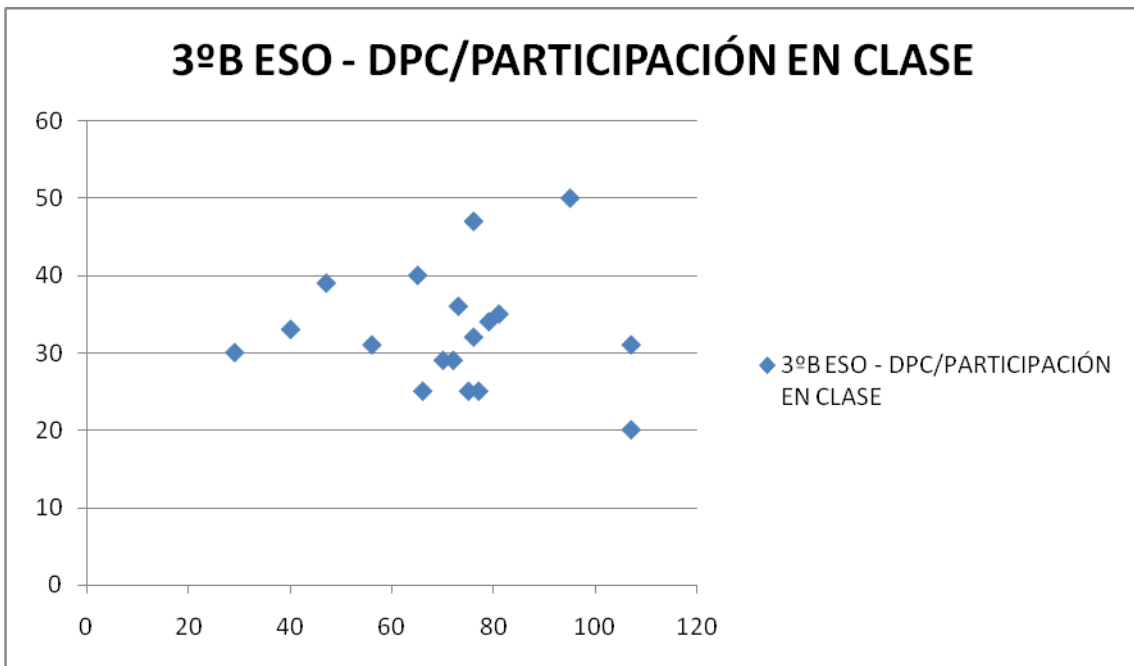


Gráfico 11: Correlación DPC/PARTICIPACIÓN 3ºB ESO

$r = -0,0381686$

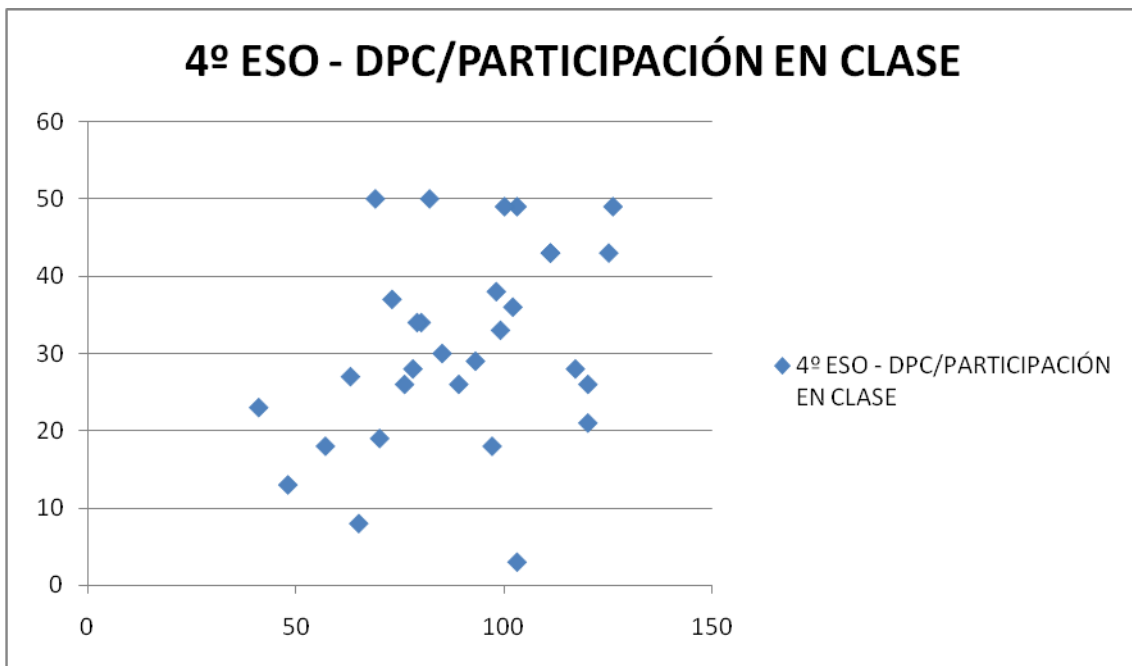
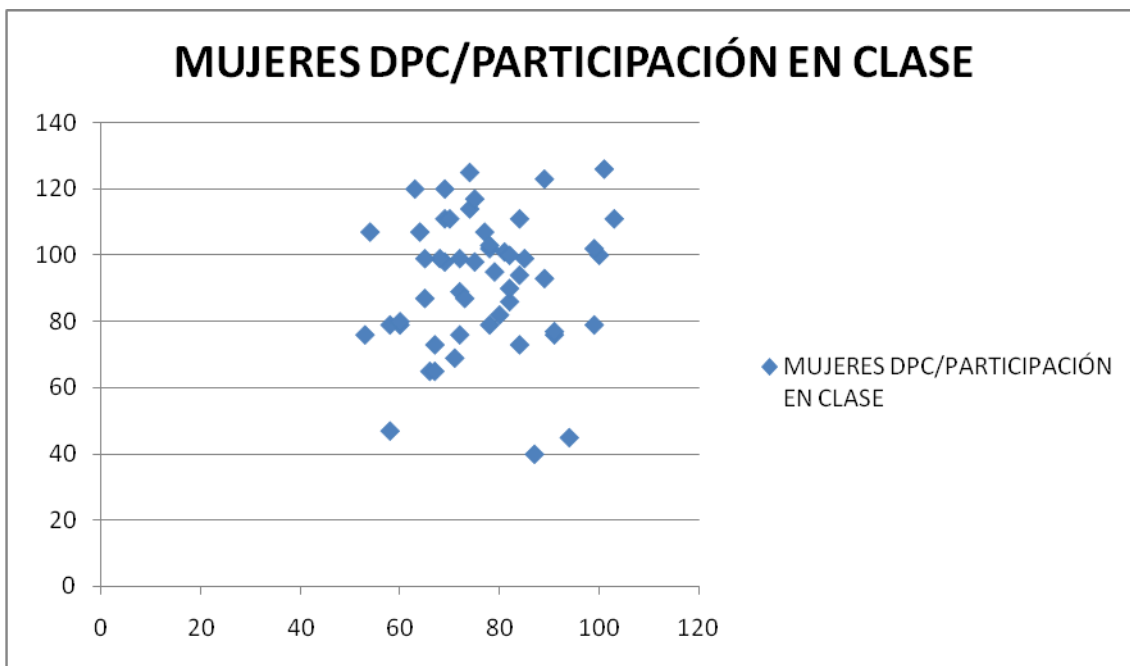


Gráfico 12: Correlación DPC/PARTICIPACIÓN 4º ESO

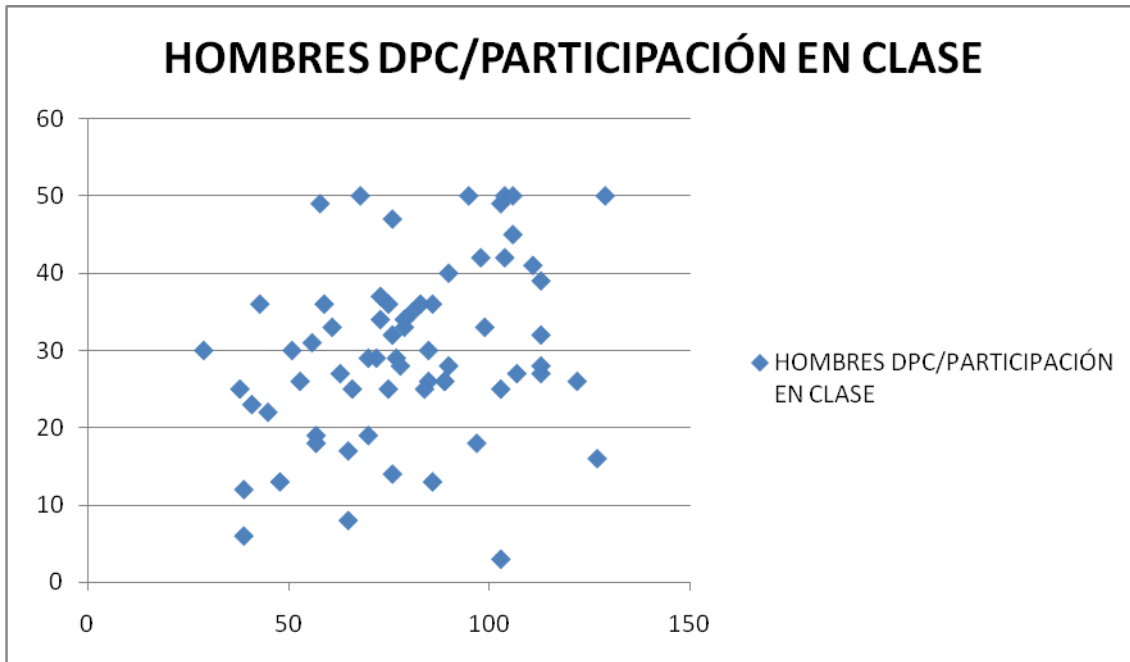
$r = 0,36133514$

ANEXO 17: CORRELACIÓN DPC/PARTICIPACION EN CLASE EN HOMBRES Y MUJERES



Gráfica 13: correlación DPC/participación en mujeres

$r = 0,09664852$



Gráfica 14: correlación DPC/Participación en hombres

$r = 0,31434586$

ANEXO 18: CORRELACIÓN ENTRE IE Y PARTICIPACIÓN EN CLASE EN 1º, 2º, 3º, Y 4º DE ESO

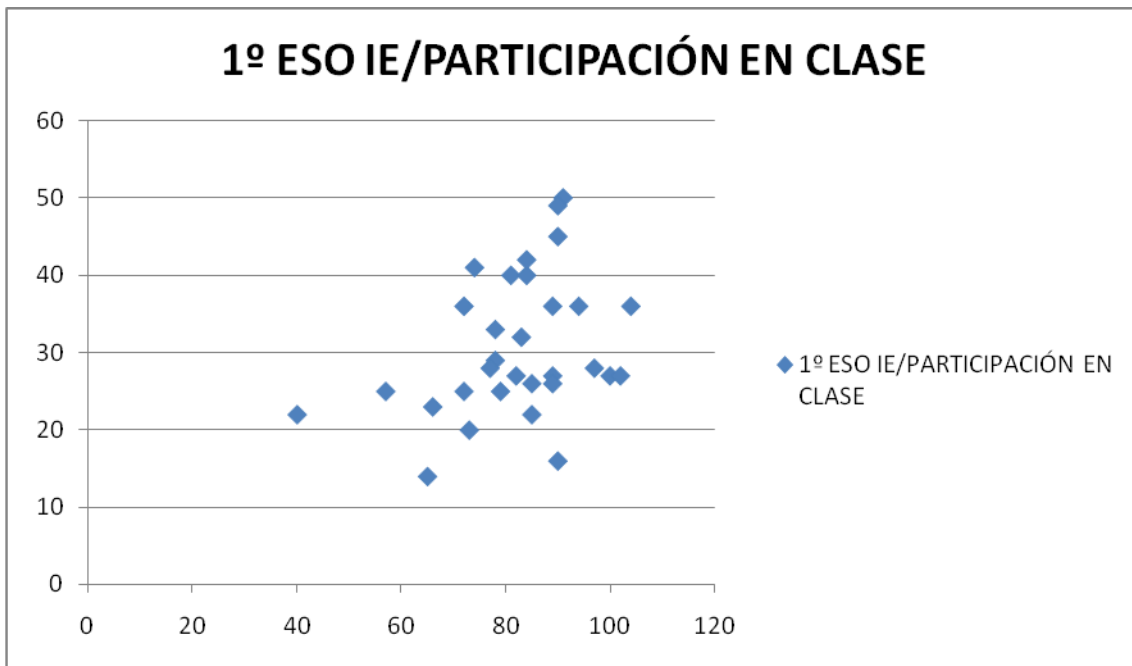


Gráfico 15: Correlación IE/PARTICIPACIÓN 1º ESO

$r = 0,34267502$

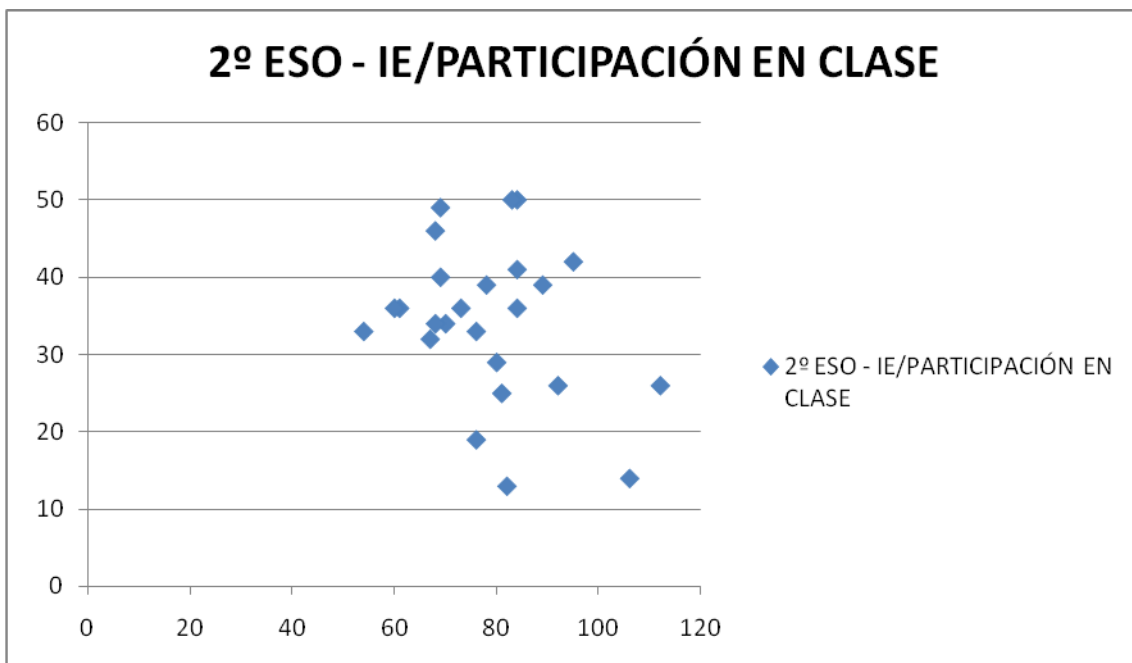


Gráfico 16: Correlación IE/PARTICIPACIÓN 2º ESO

$r = -0,29260892$

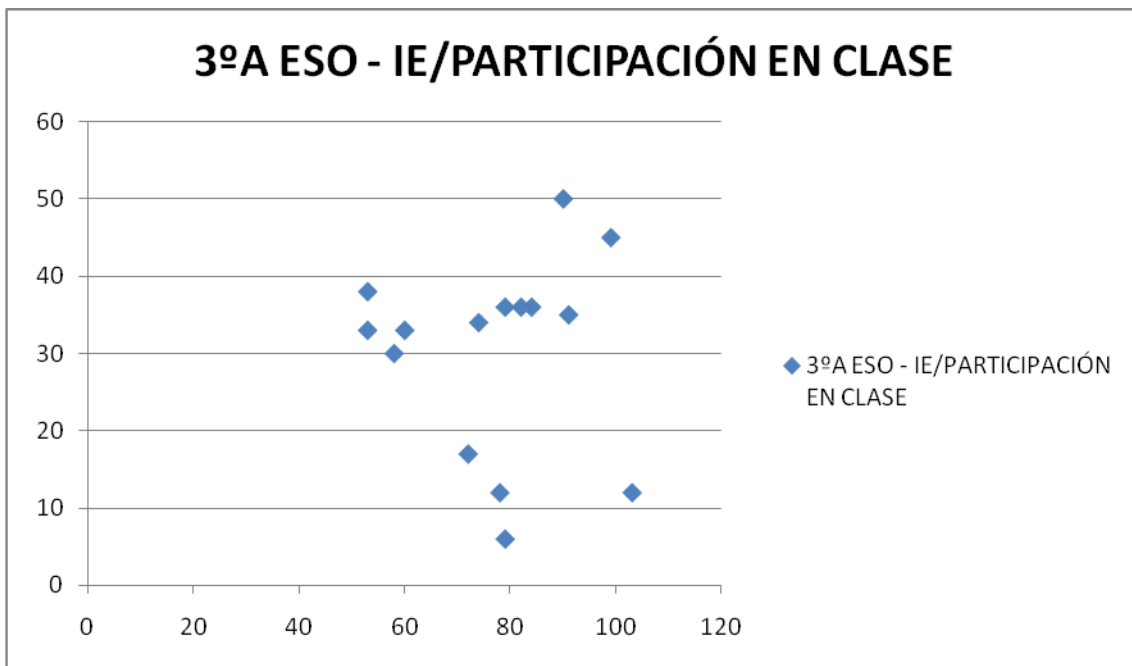


Gráfico 17: Correlación IE/PARTICIPACIÓN 1º ESO

$r = -0,0186868$

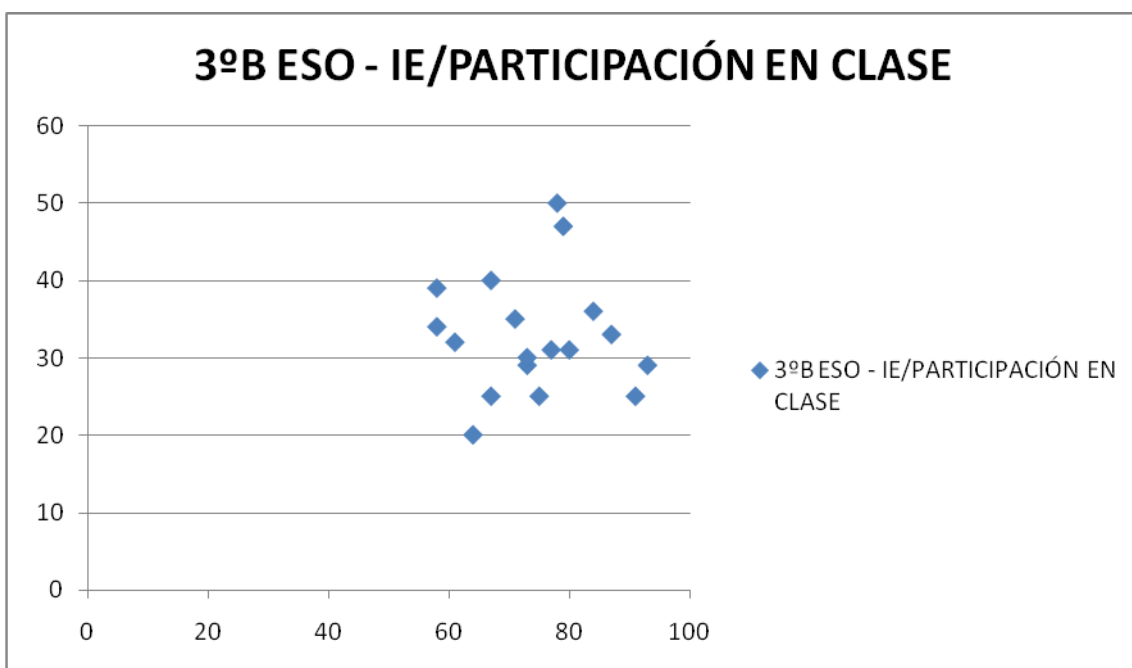


Gráfico 18: Correlación IE/PARTICIPACIÓN 3Bº ESO

$r = -0,02209533$

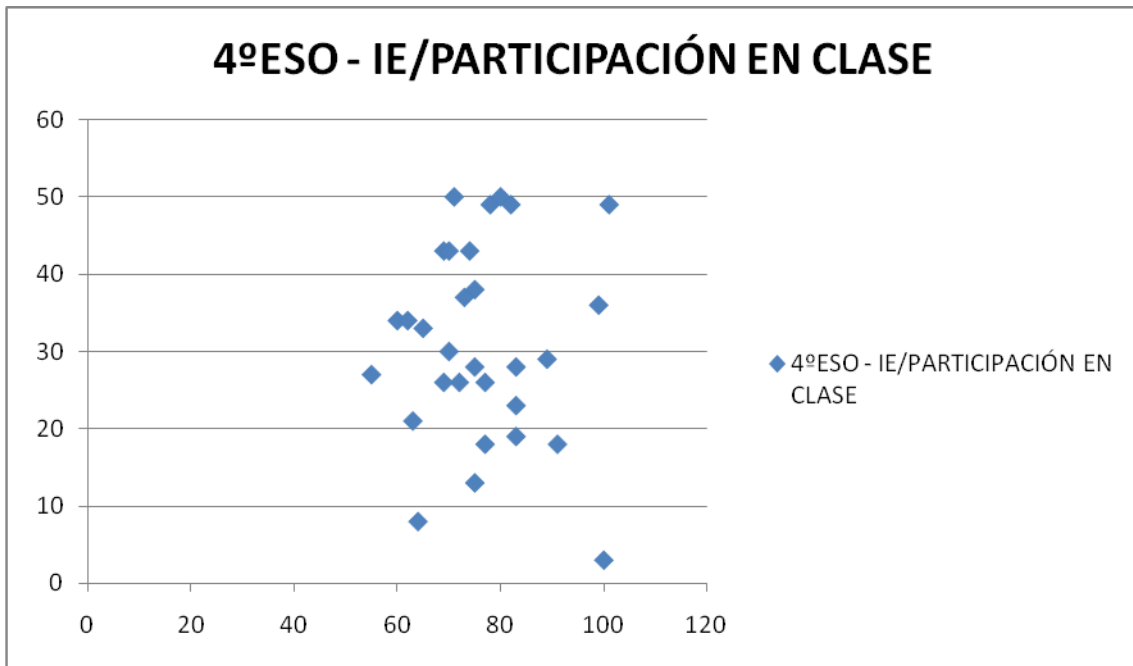


Gráfico 19: Correlación IE/PARTICIPACIÓN 4º ESO

$r = -0,02991424$

ANEXO 19: CORRELACIÓN IE/PARTICIPACIÓN EN CLASE MUJERES Y HOMBRES.

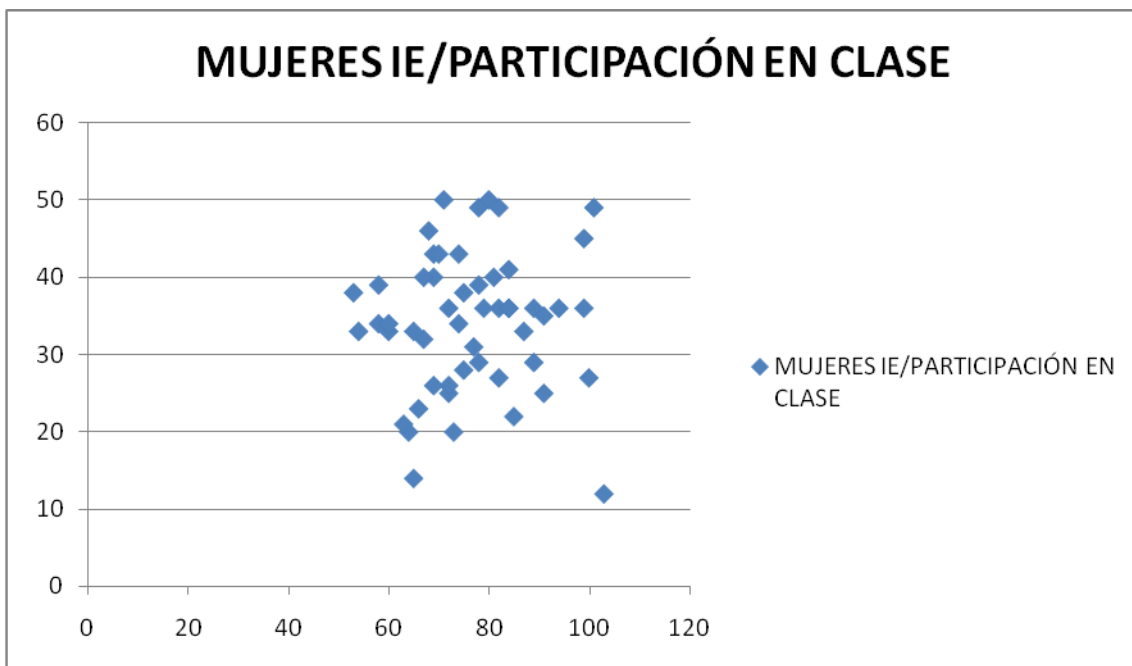


Gráfico 20: Correlación IE/Participación en mujeres $r = 0,0426108$ $p = 0,76422904$

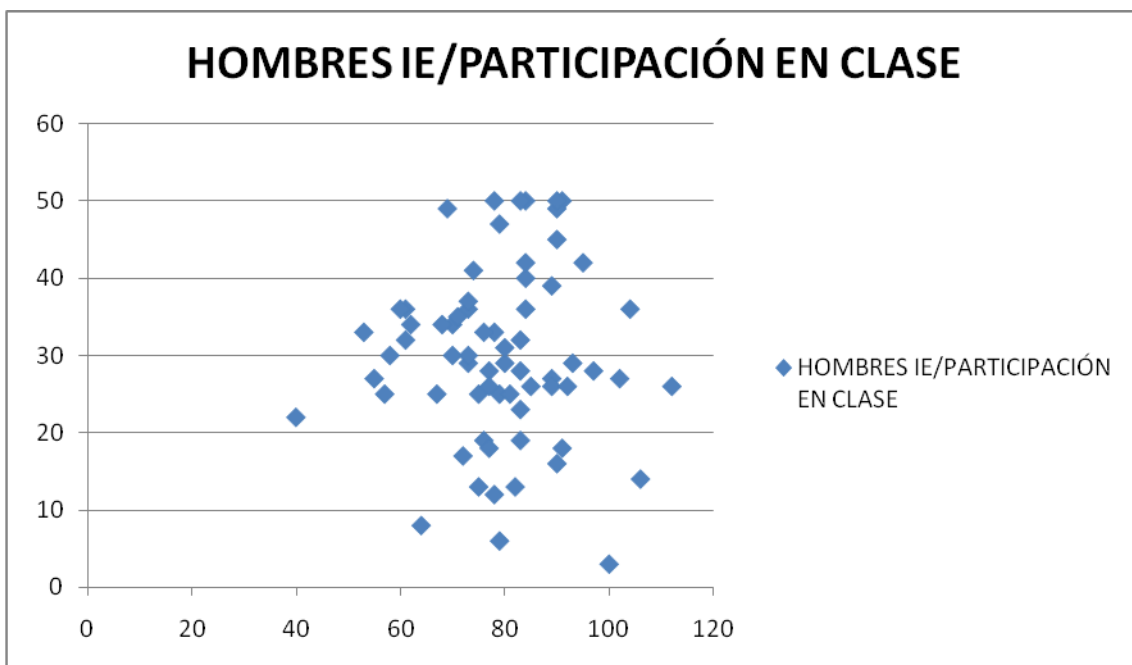


Gráfico 21: Correlación IE/Participación en mujeres $r = 0,0036301$ $p = 0,97674198$