

**UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**



Estrategias socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los  
estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa  
Parroquial San Vicente Ferrer en el año 2020

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA  
ESPECIALIDAD DE LENGUA INGLESA**

**AUTORA**

Paola Elizabeth Aspiros Miranda

**ASESOR**

Carlos Augusto Luy Montejo

Lima, Perú

2021

**Dedicatoria**

En primer lugar, quiero dedicarle este trabajo a Dios; gracias a su milagro, hoy estoy feliz y con vida.

A mis padres y hermanos; por su apoyo incondicional en los momentos más difíciles de mi vida.

A mi esposo, con quién he aprendido más sobre la paciencia, mi amor incondicional.

A mis tíos y padrinos, a quienes nos une el amor.

### **Agradecimiento**

A la Magíster Luisa Inés Zevallos de las Casas, quien desde el primer momento, confió en mis capacidades y conocimientos, dándome el mejor regalo que un estudiante puede recibir, el impulso para buscar un futuro mejor.

A mi asesor de tesis, el Doctor Carlos Augusto Luy Montejo, quien con su perseverancia y paciencia me ayudó, no solo a mejorar como investigadora, sino como profesional en busca de nuevas oportunidades de crecimiento.

A la Licenciada Úrsula Huancas Donayre, quien con sus enseñanzas me demostró que la educación es un mundo mágico y quien me motivó a iniciar esta investigación.

## Resumen

La presente investigación tiene por objetivo analizar cómo se presentaban las estrategias socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020. Las cuales se subdividen en Cooperación, Motivación y Empatía. La metodología elegida para esta investigación fue un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño fenomenológico. Para realizar la correspondiente observación en el aula de clase, las técnicas a utilizar son el uso de frases positivas, la libertad de una autorrecompensa, el trabajo colaborativo y el uso de videos, lecturas y audios para desarrollar la comprensión sociocultural.

Las técnicas —para ser aplicadas— requieren de una muestra seleccionada de 30 estudiantes del 3er año de secundaria; en lo que respecta a la recolección de datos: la Guía de observación y la Guía de entrevista son las encargadas de recaudar la información que luego será procesada y analizada, a fin de cumplir con los objetivos planteados. Las conclusiones de esta investigación aportan información relevante y significativa en relación con el uso de las estrategias socioafectivas para la mejora en el aprendizaje del idioma inglés en el nivel de educación secundaria.

**Palabras clave:** Enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, Estrategias Socioafectivas, Psicología Educativa, motivación, empatía, autoestima.

### *Abstract*

The objective of this research was analyzing how socio-affective strategies are shown in the learning of the English language in students of the 5th year of secondary school of the San Vicente Ferrer Parish Educational Institution, Los Olivos, 2020; these strategies are subdivided into Cooperation, Motivation and Empathy; the methodology chosen for this research was a qualitative approach, with descriptive scope and phenomenological design. To carry out the corresponding observation in the classroom, the techniques to be used are the use of positive phrases, the freedom of a self-reward, collaborative work and the use of videos, readings and audios to develop sociocultural understanding.

The techniques to be applied require a selected sample of 30 3rd year high school students; regarding data collection: the observation guide and the interview guide; they are in charge of collecting the pertinent information that is then processed and analyzed using pertinent techniques in order to meet the stated objectives. The conclusions of this research provide relevant and significant information regarding the use of socio-affective strategies for the improvement of English language learning at the secondary education level.

**Palabras clave:** Enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, Estrategias Socioafectivas, Psicología Educativa, motivación, empatía, autoestima.

## Índice

<b>Título</b> .....	i
<b>Dedicatoria</b> .....	ii
<b>Agradecimientos</b> .....	iii
<b>Resumen</b> .....	iv
<b>Abstract</b> .....	v
<b>Índice</b> .....	vi
<b>Índice de tablas</b> .....	viii
<b>Introducción</b> .....	ix
<b>CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>1</b>
1.1.Planteamiento de la Investigación .....	1
1.2.Formulación del Problema Planteamiento de la Investigación .....	6
1.2.1 Problema General .....	6
1.2.2 Problemas Específicos .....	6
1.3 Justificación del tema de Investigación.....	7
1.3.1 Aspecto Teórico.....	7
1.3.2 Aspecto Metodológico.....	8
1.3.3 Aspecto Práctico .....	8
1.3.4 Aspecto Social .....	9
1.4 Objetivos de la Investigación .....	10
1.4.1 Objetivo General.....	10
1.4.2 Objetivos Específicos .....	10
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>11</b>
2.1 Antecedentes .....	11
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	11
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	13
2.2 Bases teóricas .....	16

2.2.1 Estrategias Socioafectivas .....	16
2.2.2 Motivación.....	21
2.2.3 Cooperación.....	24
2.2.4 Empatía.....	27
2.3 Definición de términos básicos .....	29
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA .....</b>	<b>30</b>
3.1 Enfoque de investigación.....	30
3.2 Alcance de la investigación .....	31
3.3 Diseño de investigación.....	32
3.4 Descripción del ámbito de investigación.....	32
3.5 Categoría: Estrategias Socioafectivas.....	33
3.5.1 Subcategoría 1: Motivación .....	33
3.5.2 Subcategoría 2: Cooperación .....	34
3.5.3 Subcategoría 3: Empatía .....	35
3.6 Delimitaciones .....	35
3.6.1 Temática.....	35
3.6.2 Temporal.....	35
3.6.3 Espacial.....	36
3.7 Limitaciones .....	36
3.8 Población-Muestra.....	36
3.9 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	38
3.9.1 Observación .....	38
3.9.2 Entrevista .....	39
3.10 Validez del instrumento.....	40
3.11 Plan de recolección y procesamiento de datos .....	40
<b>CAPÍTULO IV: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES .....</b>	<b>50</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>62</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>73</b>

**Índice de tablas**

<b>Tabla 1</b> .....	42
<b>Tabla 2</b> .....	43
<b>Tabla 3</b> .....	44
<b>Tabla 4</b> .....	46
<b>Tabla 5</b> .....	47
<b>Tabla 6</b> .....	49

## Introducción

La educación, ha ido cambiando constantemente, a su vez, muchas teorías y técnicas han colaborado para que esta mejore cada día más. Este el caso de las Estrategias Socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés, es decir gama de conocimientos, actitudes y habilidades que brindan soporte y manejo en el aprendizaje del idioma inglés en los aspectos afectivo y social; su principal característica es ayudar al estudiante a mejorar su confianza personal y a regular sus emociones; utilizando constantemente una interacción social. Todo esto llevará al estudiante al éxito en el aprendizaje del nuevo idioma. Hay una definición clara y precisa sobre lo que son estas estrategias; gracias a los aportes de teóricos como Douglas Brown y Stephen Krashen, y de Rebecca Oxford que en 1990 presentó esta definición y una de las más completas esquematizaciones sobre lo que son las estrategias de aprendizaje socioafectiva, para aplicarlas en clase.

A pesar de que las teorías fueron brindadas desde los años noventa, en el sector educación, el uso de las mismas no han sido muy difundidas hasta el momento. En las mallas educativas —como la de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer de Los Olivos— se observa que el poco uso de estas en el aprendizaje de un nuevo idioma hace que los estudiantes manifiesten mayor renuencia a aprender el idioma inglés.

La investigación parte de la problemática expuesta “la renuencia de muchos estudiantes a aprender el idioma inglés”; esta falta de interés presentada por ellos, en aprender un idioma, —que hoy en día se ha convertido en primera necesidad en la comunicación global— es aquella que inició este proceso de investigación y, por tanto, llevó a buscar aquellas estrategias que puedan ser útiles a los alumnos, para redescubrir aquel interés que todo ser humano posee por aprender nuevos conocimientos.

El trabajo continuo con los estudiantes se realizó con el uso de la metodología planteada en la teoría de Rebecca Oxford en su libro *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* del año 1990, donde se propone cada estrategia con sus respectivas técnicas para ser aplicadas. Luego de un análisis, se opta por un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y de diseño fenomenológico. La población fue elegida por la etapa de vida en la que se encuentran los sujetos de la investigación, esta fue la adolescencia. La población elegida son los estudiantes de 3er año de secundaria del Colegio San Vicente Ferrer promoción 2020; la cual cumple con los requerimientos. La muestra fue seleccionada desde una perspectiva no probabilística por conveniencia; debido a que el investigador dispone de acceso a solo el aula de 3er año de secundaria, el 3ro C y F.

Se utilizan como técnicas la Observación con su respectivo instrumento Guía de observación y la entrevista con el instrumento Guía de entrevista, ambos instrumentos fueron aplicados a los estudiantes del 3er año C y F.

Todo el trabajo realizado tiene por objetivo principal analizar las estrategias socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020. Asimismo, busca las evidencias de tres de las estrategias propuestas por Oxford, las cuales son las siguientes: mostrar la motivación en el aprendizaje del idioma inglés, describir la cooperación en el aprendizaje del idioma inglés e identificar la empatía en el aprendizaje del idioma inglés.

Finalmente, en este trabajo de investigación se ha realizado un compendio de todo lo desarrollado durante este proceso. La tesis se desarrolla de la siguiente forma:

En el capítulo I, se presenta el planteamiento del problema de la investigación con las siguientes interrogantes: ¿Cómo se presenta la motivación en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020?; ¿cómo se presenta la cooperación en el aprendizaje del idioma inglés en

los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020?; y ¿cómo se presenta la empatía en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020?

En el capítulo II, se desarrolla el marco teórico de la investigación, el análisis de cada uno de los componentes de las estrategias socioafectivas. Asimismo, se definen los términos básicos de la investigación.

En el capítulo III, se desglosa toda la metodología aplicada en la presente investigación, desde el enfoque de esta hasta el plan de la recolección de datos.

En el capítulo IV, se analiza el desarrollo de la investigación en el campo aplicado y cuáles han sido las informaciones recaudadas.

En el capítulo V, se presentan las conclusiones, las discusiones y las recomendaciones elaboradas desde la perspectiva del análisis concienzudo del trabajo desarrollado.

## Capítulo I

### El Problema de investigación

#### 1.1 Planteamiento de la investigación

La educación y la psicología son dos de las ciencias que más han colaborado en el proceso de aprendizaje del ser humano. Se han observado grandes beneficios en la educación en favor del estudiante a través de la Psicología Educativa, la cual fue definida por Wittrock (1989): “*the scientific study of psychology in education*” [el estudio científico de la psicología en la educación]. La ciencia ingresa a la educación para ayudar y en el aspecto psicológico, a que el aprendizaje se desarrolle adecuadamente. Luego, Beltrán y Pérez (2004) definen de una manera clara y extensa lo que es la Psicología Educativa:

La Psicología Educativa es una ciencia que posee instrumentos y recursos metodológicos que se encuentran científicamente validados, que ha centrado sus pasos evolutivos en las habilidades que el docente posee, en las necesidades específicas de los estudiantes o en sus derechos inalienables, que todos poseemos como miembros de una sociedad que comparte un mismo proyecto.

Esta, ha brindado instrumentos y recursos que, aplicados a la metodología educativa, han traído beneficios no solo al maestro, sino también a los estudiantes, ayudando a cubrir sus necesidades específicas e individuales. De esta misma forma, Woolfolk (2010) define a la Psicología Educativa como, “(...) el estudio del desarrollo, el aprendizaje y la motivación dentro y fuera de las escuelas” (p. 4). Este autor coincide de manera sintetizada con Jesús A. Beltrán Llera y Luz Pérez Sánchez en la definición de la Psicología Educativa.

Se puede observar que la Psicología Educativa ha brindado elementos importantes a la Educación, al resaltar específicamente que el aprendizaje y la motivación de los estudiantes son los elementos principales que se deben tomar en cuenta en un sistema educativo.

Los orígenes incipientes de la psicología educativa vienen desde los tiempos de Platón y Aristóteles quienes, con sus definiciones sobre la relación del maestro y el discípulo, los métodos de enseñanza, el orden del aprendizaje y el papel del afecto en la educación, han generado hasta el día de hoy motivos de estudio. Esta ciencia ha sido aplicada como tal en el campo educativo en Estados Unidos desde 1890. Por ejemplo, en la Universidad de Harvard con las conferencias denominadas *Pláticas de psicología para profesores* y años después, en 1899, se fundó la *American Psychological Association* (Asociación Psicológica Estadounidense). En 1903, William James y E. L. Thorndike escribieron el primer libro sobre Psicología Educativa y fundaron la revista *Journal of Educational Psychology*. Para las décadas de 1960 y 1970, la Psicología Educativa se enfocó en el estudio del desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje; es decir, se centró en el procedimiento intelectual que se desarrollaba y las actitudes que derivaban de ello. En las recientes décadas, la ciencia ha buscado investigar la forma en que la cultura y los factores sociales afectan al aprendizaje y al desarrollo.

De acuerdo con Meza (1990), en su libro *Breve Panorama de la Psicología Educativa en el Perú*, la Psicología Educativa despertó interés en el año 1935 con W. Blumenfeld; quien, invitado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, dirigió el Instituto de Psicología y Psicotécnica. Blumenfeld se convirtió en un maestro de la investigación de la Psicología Educativa en el Perú. No obstante, es recién en el año 1972 que la Psicología Educativa se institucionaliza como ciencia en el Perú al formar parte del Programa de Reforma Educativa y tuvo como objetivo ayudar en la orientación y bienestar del estudiante, el diseño y la elaboración curricular, la preparación de los programas de

estimulación temprana, la educación de los niños excepcionales y la investigación educacional. En esta última década, se puede observar que la Psicología Educativa a nivel nacional tiene por objetivo: apoyar los aspectos de motivación, la intervención ante necesidades educativas, la optimización de procesos educativos, brindar asesoría familiar y fomentar la investigación; por lo tanto, se busca beneficiar a la educación a través de la unión de la psicología con el aprendizaje y la motivación con el uso de herramientas que ayuden en el desarrollo educativo. (pp. 41-42)

La Psicología Educativa cobró mayor relevancia y se consideró como parte del sistema educativo en el Decreto Ley N° 19326 del año 1972. Si bien es cierto, en la Reforma Educativa no se menciona explícitamente la creación o institucionalización de esta ciencia en el Perú; todo el Decreto Ley sugiere el apoyo de la psicología en la educación.

A nivel nacional, a pesar de ser una ciencia ya reconocida desde hace décadas en nuestro país, las instituciones educativas no apoyan la utilización de las herramientas brindadas por esta ciencia, y la limita a solo evaluaciones psicológicas al inicio de cada año escolar, que determinan si padecen o no de algún tipo de problema de aprendizaje. De esta misma forma, Álvarez (2011) resalta en su artículo *El psicólogo educacional según la percepción de los directores de centros educativos de Lima metropolitana* que:

Las funciones que el psicólogo educativo realiza “a veces/nunca” se concentran en las áreas de producción tecnológica, la promoción, la investigación, así como en la evaluación (diagnóstico de dificultades en el aprendizaje de matemática, evaluación de pacientes con dificultades de origen neurológico y diagnóstico sobre educación especial) (p. 65).

Asimismo, vemos que las mallas curriculares de las instituciones educativas, como el Colegio San Vicente Ferrer de Los Olivos, consideran a la psicología educativa como una herramienta para brindar soporte emocional y trabajo preventivo, a través de charlas

informativas; no contemplando el apoyo que la Psicología Educativa puede brindar a todos los procesos de aprendizaje, como un trabajo continuo durante las sesiones de clase o al promover actividades de integración y fraternización entre los estudiantes. Esta carencia del apoyo de la psicología a la educación se ve evidenciada en la renuencia de los estudiantes para todo proceso de aprendizaje, específicamente se observa este rechazo en el aprendizaje del idioma inglés.

El nacimiento de la psicología educativa hizo que muchos metodólogos internacionales consideren que la psicología es una herramienta muy útil para el aprendizaje del idioma inglés. Es así, que la metodóloga Rebeca L. Oxford en su libro *Language Learning Strategies—What every teacher should know* propone que el aprendizaje del idioma inglés se desarrolle a través de dos tipos de estrategias: directas e indirectas.

Según Oxford (1990), las estrategias directas son aquellas dirigidas específicamente para aprender un idioma, utilizando “*mental processing of the language (...) (memory, cognitive, and compensation*” [procesos mentales del lenguaje (la memoria, el aspecto cognitivo y la compensación)] (p. 37).

Y las estrategias indirectas son aquellas que brindan el soporte y el manejo del aprendizaje del idioma sin involucrarse directamente y utilizan tres estrategias fundamentales: “*Metacognitive strategies allow learners to control their own cognition (...). Affective strategies help to regulate emotions, motivations, and attitudes. Social strategies help students learn through interaction with others*” [Estrategias Metacognitivas que permiten a los aprendices el control de su propia cognición (...). Estrategias Afectivas ayudan a regular las emociones, motivaciones y actitudes. Estrategias Sociales ayudan al estudiante a aprender a través de la interacción con otros.] (p. 135).

Asimismo, un lingüista utiliza la psicología educativa para explicar que, de acuerdo con las cinco hipótesis del aprendizaje del idioma inglés, se requiere de un filtro afectivo, este

es Stephen Krashen, quien en su libro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* habla sobre ello como uno de los aspectos importantes a considerar en la adquisición de un nuevo idioma. Krashen (1982) explica que este filtro se relaciona con el “*success in second language acquisition*” [éxito en la adquisición de un segundo idioma] (p. 31) y lo clasifica en tres categorías: motivación, autoconfianza y ansiedad.

De la misma manera, Douglas Brown utiliza la psicología educativa en su libro *Principles of Language Learning and Teaching* para explicar que existe, en el aprendizaje del idioma inglés, un dominio Afectivo. Este dominio es definido por Brown (1980) como:

*(...) the emotional side of human behavior, and it may be juxtaposed to the cognitive side. The development of affective states or feelings involves a variety of personality factor, feelings both about ourselves and about others with whom we come into contact* [(...) el lado emocional del comportamiento humano puede yuxtaponerse al lado cognitivo. El desarrollo de estados o sentimientos afectivos implica una variedad de factores de personalidad, sentimientos tanto sobre nosotros mismos como sobre los demás con quienes tenemos contacto.] (p. 143).

Los estudiosos coinciden en un mismo aspecto, la importancia de las emociones y sentimientos en la enseñanza del idioma inglés. Por ello, han desarrollado estrategias de aprendizaje que ayuden al estudiante a manejarlas mediante herramientas como la motivación, la cual busca que los estudiantes se vinculen con los objetivos que pretenden alcanzar a través de actividades que promuevan el interés en el aprendizaje del idioma; la cooperación, que busca por medio de la interacción social mejorar las relaciones entre los alumnos, puesto que comparten intereses y necesidades individuales y colectivas; y la empatía, que permite a los estudiantes ponerse en los zapatos de sus pares para así desarrollar en ellos una mejor comprensión de las emociones y sentimientos.

Estos metodólogos internacionales han hecho uso de las herramientas que la psicología educativa les ha brindado y ellos han otorgado a la educación nuevas teorías educativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, hacia la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Cada uno de ellos ha resaltado que el aspecto afectivo, emocional y social son de gran importancia en el proceso educativo y, especialmente, en la adquisición de un nuevo idioma; estas estrategias son conocidas como las Estrategias Socioafectivas, las cuales serán desarrolladas en el presente trabajo.

## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1 Problema general**

¿Cómo se presentan las estrategias socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020?

### **1.2.2 Problemas específicos**

a) ¿Cómo se presenta la Motivación en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020?

b) ¿Cómo se presenta la Cooperación en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020?

c) ¿Cómo se presenta la Empatía en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020?

### **1.3 Justificación del tema de la investigación**

La elaboración de la presente investigación *Estrategias socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020*” busca describir cómo las estrategias socioafectivas ayudan en el proceso de aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. Para ello, es necesario establecer los beneficios que traerá en los siguientes aspectos: Teórico, Metodológico, Práctico y Social.

#### **1.3.1 Aspecto Teórico**

En el aspecto teórico, la presente investigación revisa las teorías socioafectivas brindadas por metodólogos internacionales en la enseñanza del idioma inglés como Oxford, Krashen y Brown. Las estrategias socioafectivas ayudan a regular las emociones, motivaciones y actitudes a través de la interacción con otros, teniendo en cuenta que la motivación, autoconfianza y el control de la ansiedad ayudan a regular el factor emocional en el comportamiento del ser humano, lo cual colabora con el lado cognitivo del estudiante en todo proceso de aprendizaje; este, al mismo tiempo, se ve directamente relacionado con el desarrollo de la personalidad, sentimientos hacia ellos mismos y a quienes los rodean. Es claro observar la importancia de la utilización de estas estrategias poco conocidas, pero útiles en el aula de clase, no solo en el idioma inglés, sino también en cualquier proceso de aprendizaje; puesto que, mejoran el entorno emocional del estudiante durante este proceso dentro y fuera del aula de clase. El presente trabajo de investigación estará a disposición de futuros investigadores que podrán utilizar la información presentada como base o sustento.

### **1.3.2 Aspecto Metodológico**

En el aspecto metodológico, este trabajo une y desarrolla las metodologías propuestas por los estudiosos previamente mencionados, al clasificarlas solo bajo la categoría de estrategias socioafectivas. Los métodos que se utilizarán serán los que busquen fomentar la motivación a través del incentivo de la autoestima, el logro y la recompensa se desarrollarán con el aprendizaje de una autorrecompensa ante objetivos logrados. Para las estrategias sociales se buscará el impulso de la cooperación de los estudiantes con sus pares, por medio de un trabajo cooperativo continuo y juegos que impliquen apoyo y colaboración. Asimismo, se fomentará la empatía a través del desarrollo de la comprensión sociocultural de los países de habla inglesa, utilizando videos, lecturas y audios que proporcionen la facilidad y entendimiento de distintas culturas que comparten este mismo idioma y, de esta manera, los estudiantes podrán generar, con juegos de roles, mayor empatía entre sus pares.

La utilización de esta estrategia académica permitirá afrontar aquel rechazo que suele observarse ante el aprendizaje de un nuevo idioma, porque hará frente a los problemas emocionales, educativos y sentimentales que nuestros estudiantes puedan estar atravesando. Esta investigación busca que los estudiantes desarrollen el idioma en un ambiente más tranquilo y adecuado para el proceso correcto de aprendizaje de una segunda lengua, al mantener sus emociones y sentimientos bajo control y al generar un ambiente cooperativo en el aula.

### **1.3.3 Aspecto Práctico**

En el aspecto práctico, esta investigación ejecutará las estrategias antes mencionadas en los estudiantes de 3er año de secundaria del Instituto Educativo San Vicente Ferrer. A través de ello, buscará mejorar la enseñanza del idioma inglés, en dicha institución, en donde se ha podido percibir un rechazo al aprendizaje del idioma como lengua extranjera. De esta forma, se podrá evidenciar de forma clara y precisa, que la aplicación de las estrategias

socioafectivas en el aula de clase pueden mejorar el aprendizaje del idioma inglés. Las actividades propuestas y aplicadas estarán a disposición de otros docentes —quienes deseen replicar el trabajo en sus respectivas aulas—, al ver que el fruto del trabajo de un docente comprometido con el futuro de sus estudiantes va más allá de una sesión de clase, trasciende y deja en el estudiante una huella que lo hará sentir como el elemento importante que es para la sociedad, es decir, trasciende.

### **1.3.4 Aspecto Social**

En el aspecto social, se podrán observar los mayores beneficios de esta investigación, debido a que, el mundo en el que nos desarrollamos, vive en un cambio continuo, con estudiantes poco comprometidos ante una realidad que se mueve pero no los conmueve. Es así, que la investigación no solo se desarrollará desde una propuesta educativa, sino que también se hará participe el aspecto psicológico —por medio de la psicología educativa— la cual se ha demostrado a través de los años que ha brindado recursos e instrumentos, que aplicados a un trabajo continuo entre docentes y estudiantes trae como beneficio la capacidad de cubrir las necesidades específicas de ambas partes. Asimismo, se buscará otorgar importancia a las emociones de nuestros estudiantes; a su vez, la búsqueda de un ambiente educativo que reduzca el estrés en una clase —tanto para los estudiantes como para los docentes— ofrecerá a todos los involucrados las herramientas necesarias para evitar que los futuros profesionales se vean afectados en aspectos como el cognitivo; con déficit o pérdida de atención, reducción de la retención de la memoria, que impidan un juicio correcto sobre el futuro y la vida social o en lo emotivo, con síndromes de impaciencia, intolerancia, autoritarismo, ausencia de principios morales y baja autoestima: sentimientos de inferioridad e incapacidad, frustración, ansiedad y falta de control emocional propio; y en la conductual, evitará la carencia de comunicación social exitosa, la cual le brinda o facilita el ingreso a una

sociedad.

#### **1.4 Objetivos de Investigación**

La presente investigación tiene los siguientes objetivos:

##### **1.4.1 Objetivo General:**

Analizar las estrategias socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020.

##### **1.4.2 Objetivos Específicos:**

1.4.2.1 Mostrar la motivación en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020.

1.4.2.2 Describir la Cooperación en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020.

1.4.2.3 Identificar la Empatía en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020.

## Capítulo II

### Marco teórico

#### 2.1 Antecedentes del estudio

En cuanto a la búsqueda de información referente al tema de investigación, se encontraron estudios previos relacionados a la categoría de la investigación.

##### 2.1.1 Antecedentes internacionales

A nivel internacional se presentan cuatro tesis, las cuales se describirán a continuación:

Araya et al. (2013), con el trabajo de investigación titulado *Learning Strategies and Self-regulation in vocabulary acquisition: A research project about EFL Learners study experience and achievement*, para obtener el grado de Licenciado en Lengua y Literatura Inglesas en la Universidad de Chile, Chile, presentó esta tesis cuyo objetivo fue analizar el uso de estrategias y el nivel de autorregulación en los estudiantes de primer año del programa de lingüística y literatura inglesa de la Universidad de Chile. Asimismo, el alcance de la investigación fue correlacional y su diseño: investigación transversal. En la tesis, se buscó confirmar la utilidad de las estrategias de autorregulación en el dominio del vocabulario en los estudiantes de pregrado de primer año; también se verificó si el éxito en la adquisición de vocabulario está relacionado con el uso de estas estrategias. Las conclusiones apoyaron la idea de que los estudiantes tienen más éxito en la adquisición de vocabulario cuando son capaces de autorregularse en términos del uso de estrategias de aprendizaje. A su vez, la relación entre la autorregulación y el uso de estrategias de aprendizaje les permitió a los estudiantes regular y mediar el proceso para lograr la tarea adecuadamente.

Melissa Kimberly Menon (2015), con la tesis titulada *Instructional Response to the Socio-Emotional Needs of English Language Learners*, para la obtención del grado de Maestra en Educación en la Universidad de Toronto, Canadá, la cual tuvo por objetivo analizar la capacidad de respuesta de los maestros de una escuela primaria, ante las necesidades de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés. Asimismo, el enfoque del trabajo fue cualitativo, de alcance teoría fundamentada y diseño fenomenológico. En la tesis se analizaron las observaciones y las acciones realizadas por dos docentes, respecto a las necesidades socioemocionales de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés, quienes implementaron estrategias de agrupación para alentar las interacciones entre pares y brindaron apoyo emocional necesario. La presente investigación concluyó en que el uso de las estrategias planteadas por los docentes mejora la comunicación académica y socioemocional, puesto que, es una forma alternativa para que los estudiantes se comuniquen de manera más sencilla, al aumentar las posibilidades de construir una amistad, mejorar su interacción estudiante-maestro y adaptación a la nueva cultura de la que forman parte.

Laura Vivash (2015) desarrolló el trabajo de investigación titulado *Investigating ways of preventing students' anxiety during spontaneous Target Language use in the MFL classroom*, para obtener el grado de Licenciada en Educación en la Universidad de Oxford, Inglaterra. Presentó esta tesis, cuyo objetivo fue investigar formas de prevenir la ansiedad de los estudiantes durante el uso espontáneo de la lengua extranjera, en el aula moderna de lenguas extranjeras; estas estrategias eran las siguientes: ayudarlos a aprender a sobrellevar la situación existente que provoca ansiedad, o hacer que el contexto de aprendizaje sea menos estresante. De la misma manera, el enfoque es mixto y el diseño es estudio de caso. La tesis describió el efecto de las intervenciones a un grupo de control y realizó el análisis de los datos recaudados a través de cuestionarios, entrevistas y observaciones que demostraron que el uso de las estrategias afectivas ayudó a los estudiantes muy ansiosos. Los hallazgos concluyeron

que los estudiantes de dicha escuela disminuyeron su nivel de ansiedad después de una intervención explícita de estrategias afectivas. Asimismo, la aplicación de un contexto de aprendizaje menos estresante tuvo resultados positivos observables en todos los alumnos.

Núria de Salvador de Arana (2018), con la tesis titulada *Improving Self-Regulation for Learning in EFL Writing in Secondary Education in Blended Environments*, para la obtención del grado de Doctor en Psicología Educativa en la Universidad de Barcelona, España, la cual tuvo por objetivo estudiar la integración de algunos instrumentos que pueden hacer que los estudiantes escriban más y mejor, mientras mejoran su autorregulación y autoeficacia. Asimismo, el enfoque fue cualitativo y el diseño, estudio de caso. La tesis evaluó el sistema de escritura pública en Barcelona, cuyo sistema está apoyado por las TIC. También evaluó la eficacia del apoyo y el control en el progreso de los estudiantes respecto a la escritura. La investigación concluyó que los estudiantes obtuvieron una perspectiva más compleja de las ventajas y desventajas de un diseño en línea y llegaron a comprender Internet como un recurso educativo, que les proporcionó un entorno de aprendizaje extremadamente rico para aquellos estudiantes que optaron por aprovechar esta oportunidad.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales**

A continuación, se muestran los antecedentes nacionales de la presente investigación:

Diego López-Tassara (2015), con el trabajo de investigación titulado *The Motivational Advantages Provided by Catering for Learner's Specific Learning Styles in the EFL Classroom*, efectuado para obtener el grado de Maestro en Educación con Mención en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad de Piura, Piura, presentó esta tesis cuyo objetivo fue analizar la relación de *catering* para diferentes estilos de aprendizaje en el aula EFL con éxito en la adquisición del lenguaje. De la misma manera, el enfoque fue mixto, el alcance descriptivo y el diseño fue la investigación acción. La tesis demostró que los estudiantes —cuyas inteligencias son dirigidas y atendidas en el proceso de aprendizaje—

tienen mayor posibilidad de lograr mejores resultados académicos al adquirir un segundo idioma. El trabajo concluyó que las inteligencias son un factor clave para el éxito cuando se adquiere un segundo idioma; aquellos estudiantes cuyas inteligencias están dirigidas tienen más probabilidades de estar más motivados y, por lo tanto, más dispuestos a participar en clase.

Cesar Azcarate-Calle (2016), con la tesis titulada *The effect of Explicit Teaching of Learning Strategies on the Students' comprehension of Videorecordings at Universidad de Piura*, para la obtención del grado de Maestro en Educación con Mención en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad de Piura, Piura, que tuvo por objetivo determinar si la enseñanza explícita de las estrategias de aprendizaje mejora la comprensión de los videos en inglés para los estudiantes de nivel intermedio superior de la Universidad de Piura.

También, el enfoque fue cuantitativo, de alcance correlacional y diseño cuasiexperimental. En la tesis se analizó, si el uso de las estrategias de aprendizaje mejora la confianza de los estudiantes para hacer frente a las tareas de escucha, el impacto del uso de segmentos de video en la percepción de los estudiantes de material auténtico y las preferencias de los estudiantes, respecto a su aprendizaje y al uso de aportes auténticos como estrategias de aprendizaje. La investigación concluyó que hubo un aumento en el rendimiento académico; de igual manera, en el nivel de confianza y en el interés de los estudiantes, al tener un material más auténtico.

Walter Fernández-Malpartida (2017) presentó el trabajo de investigación titulado *The role of Language Learning Strategies Use, Age differences, Gender And English Achievement in the EFL College context in Peru*, para obtener el grado de Maestro en Educación con Mención en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad de Piura, Piura.

Esta tesis tuvo por objetivo determinar la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas y el rendimiento en inglés; de la misma manera, vemos que tiene un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y de diseño fenomenológico. La tesis determinó los tipos de estrategias de aprendizaje de idiomas que los alumnos ponen en práctica cuando se encuentran en un contexto de clase EFL, y la variedad de estrategias de aprendizaje de idiomas que utilizan, lo cual depende de su género, edad, como del hecho de ser estudiantes adultos y jóvenes adultos. La investigación reveló que cuando se trata de aprender un nuevo idioma, los estudiantes dependen de diferentes factores para comprender o aprender el idioma de destino. Algunos de estos factores están relacionados con la edad, el género y el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas de los alumnos.

Lina Alvarado-Gubler (2018) desarrolló la tesis titulada *Motivational Strategies to improve the academic performance of the seventh cycle secondary students in a state school*, para la obtención del grado de Maestro en Educación con Mención en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad de Piura, Piura. Esta tesis tuvo por objetivo evaluar cómo las estrategias motivacionales —basadas en algunos fundamentos psicopedagógicos en la enseñanza del inglés— pueden mejorar la motivación y el rendimiento académico de los alumnos de séptimo ciclo de secundaria en una escuela estatal, en función de los resultados de sus evaluaciones formativas y finales, en el cuarto periodo del año. Asimismo, el enfoque fue cuantitativo, de alcance descriptivo y de diseño experimental. La tesis analizó la implementación de estrategias motivacionales basadas en algunos fundamentos psicológicos, en las sesiones de clase, para observar las mejoras que se presenten. La investigación concluyó que los estudiantes optimizaron su rendimiento académico, lo cual, significa que la aplicación de estas estrategias en cada lección ayudó a los estudiantes a mejorar significativamente.

## 2.2 Bases teóricas

Se desarrollará en primer lugar a los teóricos que corresponden a la categoría principal de la investigación y, finalmente, se sustentarán las tres subcategorías del presente trabajo.

### 2.2.1 Estrategias Socioafectivas

Tienen origen en la Teoría Constructivista o Teoría Sociocultural de la Lev Vygotsky de los años 1930, en donde se propone que el aprendizaje es fruto de la interrelación entre la persona con el medio que le rodea; cada individuo adquiere conocimientos que le ayudan a desarrollar un razonamiento más complejo sobre la sociedad donde se desarrolla. Por lo tanto, se puede inferir que el aprendizaje del ser humano está sujeto al desarrollo que tiene este con la realidad y todo lo que implica, como las emociones y procesos cognoscitivos. Acorde con Dorys Ortiz Granja (2015), en su artículo *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*, los dos objetivos principales para el proceso de aprendizaje de Vygotsky eran “El aprendizaje es una construcción idiosincrásica...” (p. 100) y “Las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos...” (p. 100).

Asimismo, Ortiz (2015) enfatiza que la metodología propuesta por el Constructivismo reúne características como considerar el contexto donde se encuentra el estudiante, tener en cuenta sus aprendizajes previos, enfatizar en actividades que involucren a los estudiantes, estructurar clases que engloben las necesidades de aprendizaje y los diferentes tipos de aprendizaje, propiciar actividades para la interacción de los mismos y el compartir de opiniones; hacer uso de talleres y laboratorios donde se desarrollen actividades que generen oportunidades de afianzar conocimientos y, por último, incentivar el pensamiento inductivo.

Por lo tanto, se observa, que desde los años 1930, ya se había generado una teoría educativa que incitaba un cambio en la educación para tomar en cuenta los aspectos socioemocionales de los estudiantes. No obstante, el camino para que esta teoría se

concretizara en el campo educativo tomó varios años y diferentes autores, que fueron afianzando y dando forma a la teoría para ser aplicada a un sistema educativo.

A lo largo de los años, las estrategias socioafectivas pasaron por varias etapas hasta consolidarse en una estructura brindada por Rebeca Oxford en 1990 en su libro *Language Learning Strategies—What every teacher should know*. En este libro, ella cataloga por separado las estrategias afectivas y sociales; sin embargo, define muy bien el trabajo de ambas como un solo elemento, al explicar que las estrategias socioafectivas dan soporte y manejo al aprendizaje del idioma inglés. El sostén que estas estrategias brindan se da en el aspecto afectivo y social, para ayudar al estudiante a tener una mejor interacción con sus interlocutores y un incremento en la confianza personal, a través de una regulación de las emociones. Asimismo, se observa en investigaciones más recientes que estas estrategias son definidas por otros autores, como Muriel Saville–Troike (2012), quien en su libro titulado *Introducing Second Language Acquisition*, explica que las estrategias socioafectivas utilizadas en el aprendizaje de un segundo idioma están íntimamente relacionadas con los sentimientos de las personas y que para lograr alcanzar el mejor nivel deberá relacionarse con las actividades sociales. De igual forma, en el libro del Doctor Brandie Oliver (2018) titulado *Social Emotional Learning Toolkit*, se definen estas estrategias como aquellas que poseen una amplia gama de conocimientos, actitudes y habilidades que son esenciales para el éxito académico de los estudiantes. En resumen, se puede definir que las estrategias socioafectivas consisten en aquella gama de conocimientos, actitudes y habilidades que brindan soporte y manejo al aprendizaje del idioma inglés en los aspectos afectivo y social, el uso de estas estrategias ayudan al estudiante a mejorar su confianza personal y la regulación de sus emociones, por medio de una interacción social sostenida; lo cual finalmente llevará al éxito en la adquisición académica de un nuevo idioma.

El presente trabajo tiene como teórico principal a Oxford, quien divide estas estrategias en dos grandes grupos, sociales y afectivas.

### **Sociales**

Por naturaleza todo ser humano es un ser que vive en sociedad, es social. La formación de la personalidad y demás factores que constituyen la esencia del hombre están constituidos por todo lo que le rodea (sociedad). Por ello, Oxford decide colocar como un factor importante en sus estrategias la estrategia social, ella le brinda un estatus dentro de las otras estrategias, remarcando que, sin ella, el hombre no podría ni siquiera tener una educación apropiada. Oxford (1990) explica que el lenguaje o idioma es algo propiamente social entre seres humanos, que concierne interacciones comunicativas y físicas: “*Language is a form of social behavior; it is communication, and communication occurs between and among people. Learning a language thus involves other people, and appropriate social strategies are very important in this process.*” [El lenguaje es una forma de comportamiento social; es comunicación, y la comunicación ocurre entre personas y personas. Aprender un idioma involucra a otras personas y las estrategias sociales apropiadas son muy importantes en este proceso.] (p. 144)

Por otro lado, Dörnyei (2001) explica la importancia de las relaciones sociales en el proceso de aprendizaje del estudiante, colocándolo como uno de los factores más importantes para el desarrollo de la autoestima:

*Self-esteem and self-confidence are social products, which means that they are created and shaped by the people around us. Starting when we are young children, our identities evolve to a great extent from the feedback we receive. Therefore, the opinion of significant figures, such as the teacher, plays an important role in reinforcing (or reducing) our self-image.* [La autoestima y la autoconfianza son productos sociales, lo que significa que son creados y formados por las personas que nos rodean.

Comenzando cuando somos niños pequeños, nuestras identidades evolucionan en gran medida a partir de los comentarios que recibimos. Por lo tanto, la opinión de figuras significativas, como el maestro, juega un papel importante en el refuerzo (o reducción) de nuestra propia imagen.] (pp. 90-91).

En resumen, las estrategias sociales son aquellas que ayudarán al hombre a relacionarse con sus pares, al ayudarlo no solo a adquirir un nuevo idioma, sino también, a desarrollar su autoestima y autoconfianza, factores muy importantes en la formación de todo ser humano.

Oxford (1990) considera entre sus tácticas la cooperación y la empatía como aquellas que ayudarán a los estudiantes a mejorar su proceso de aprendizaje. Estas dos tácticas son consideradas subcategorías de este trabajo de investigación; por ello, en posteriores puntos se desarrollarán en plenitud.

### **Afectivas**

Anteriores teóricos las denominaron con otros nombres como por ejemplo, *The Affective Domain* (El dominio afectivo) término acuñado por primera vez por Brown en 1980 y que en la cuarta edición de su libro *Principles of Language Learning and Teaching* del año 2000 se encuentra definido como:

*The affective domain is the emotional side of human behavior, and it may be juxtaposed to the cognitive side. The development of affective states or feelings involves a variety of personality factors, feelings both about ourselves and about others with whom we come into contact.* [El dominio afectivo es el lado emocional del comportamiento humano, y puede yuxtaponerse al lado cognitivo. El desarrollo de estados o sentimientos afectivos implica una variedad de factores de personalidad, sentimientos tanto sobre nosotros mismos como sobre los demás con quienes tenemos contacto.] (p. 143)

Dos años después, Krashen (1982) cambia el nombre dado por Brown por *The Affective Filter Hypothesis* (Hipótesis del Filtro Afectivo) y lo define como “*The Affective Filter hypothesis states how affective factors relate to the second language acquisition process.*” [La hipótesis del filtro afectivo establece cómo los factores afectivos se relacionan con el proceso de adquisición del segundo idioma.] (p. 30)

Finalmente, Oxford (1990) decide darle mayor precisión al significado de esta estrategia y colocarla dentro de una jerarquía de estrategias, es así como la definición que ella brinda es la siguiente: “*The term affective refers to emotions, attitudes, motivations, and values. It is impossible to overstate the importance of the affective factors influencing language learning. Language learners can gain control over these factors through affective strategies*”. [El término afectivo se refiere a emociones, actitudes, motivaciones y valores. Es imposible exagerar la importancia de los factores afectivos que influyen en el aprendizaje de idiomas. Los estudiantes de idiomas pueden obtener control sobre estos factores a través de estrategias afectivas.] (p. 140)

En síntesis, la estrategia afectiva se puede definir como aquella que involucra el lado emocional de la personalidad de todo ser humano, como son las emociones, actitudes, motivaciones y valores. Estos elementos son de gran importancia en el aprendizaje de idiomas, debido a que logran yuxtaponerse, muchas veces, a la capacidad cognitiva del ser humano. Por ello, el manejo adecuado de estas permitirá que el aprendizaje de un nuevo idioma sea exitoso.

Conforme a Oxford (1990), las estrategias afectivas utilizan a su vez a otras estrategias para manejar las emociones. Una de ellas es la motivación, la cual constituye una de las subcategorías que se desarrollará en puntos posteriores.

### 2.2.2 Motivación:

Se divide en dos grandes grupos: la motivación intrínseca, la cual consiste en aquella retribución que la persona se da a sí misma al cumplir con alguna tarea, y la motivación extrínseca, que es aquella retribución que proviene del exterior y no de la misma persona.

Las estrategias propuestas por Oxford (1990), se observa que ella habla de aquella motivación intrínseca que el ser humano posee, dándole como definición la siguiente:

*(...) those who expect encouragement mainly from other people and do not realize they can provide their own. However, the most potent encouragement -and the only available encouragement in many independent language learning situations- may come from inside the learner. [(...) aquellos que esperan aliento principalmente de otras personas y no se dan cuenta de que pueden proporcionar los suyos. Sin embargo, el estímulo más potente, y el único estímulo disponible en muchas situaciones de aprendizaje de idiomas independientes, puede surgir dentro del estudiante.] (p. 143).*

En investigaciones más recientes, se observa a teóricos como Zoltán Dörnyei (2001), con su libro *Motivational Strategies in the Language Classroom*, que le da un nuevo valor a la motivación, llamándola *Motivational Strategy* (Estrategia Motivacional) y la define como:

*Motivational strategies are techniques that promote the individual's goal-related behaviour. Because human behaviour is rather complex, there are many diverse ways of promoting it - in fact, almost any influence a person is exposed to might potentially affect his/her behaviour. Motivational strategies refer to those motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect.*

[Las estrategias motivacionales son técnicas que promueven el comportamiento relacionado con los objetivos del individuo. Debido a que el comportamiento humano es bastante complejo, hay muchas formas diversas de promoverlo, de hecho, casi cualquier influencia a la que una persona esté expuesta podría afectar su

comportamiento. Las estrategias motivacionales se refieren a las influencias motivacionales que se ejercen conscientemente para lograr un efecto positivo sistemático y duradero.] (p. 28)

En pocas palabras, se puede definir que la motivación es una estrategia muy potente que posee el ser humano y que es promovido por el contacto que este tiene con los objetivos anhelados; el uso de la motivación puede lograr en el estudiante un efecto positivo que perdurará.

De acuerdo con Oxford, la estrategia de motivación se puede dar a nivel de la Autoestima, y de la Autorrecompensa o Logro y recompensa. A continuación, se explicará las tácticas que se usarán para estos dos aspectos.

La palabra autoestima ha venido tomando importancia a través de los años; cuando Oxford planteó sus tácticas consideró que la autoestima era una pieza fundamental que debía ser trabajada. Si bien es cierto, ella no brindó una definición, pero sí una táctica para incrementarla y, de esta forma, ayudar al estudiante en su proceso de aprendizaje. No obstante, teóricos como Brown (2000) explican que la autoestima es una herramienta muy importante para la educación:

*Self-esteem is probably the most pervasive aspect of any human behavior. It could be easily claimed that no successful cognitive or affective activity can be carried out without some degree of self-esteem, self-confidence, knowledge of yourself, and belief in your own capabilities for that activity.* [La autoestima es probablemente el aspecto más dominante de cualquier comportamiento humano. Se podría afirmar fácilmente que no se puede llevar a cabo una actividad cognitiva o afectiva exitosa sin cierto grado de autoestima, autoconfianza, conocimiento de sí mismo y creencia en sus propias capacidades para esa actividad.] (p. 145)

Asimismo, Dörnyei (2001) relata cuál es la importancia de la autoestima en el proceso de aprendizaje:

*Self-esteem and self-confidence are like the foundations of a building: if they are not secure enough, even the best technology will be insufficient to build solid walls over them. You can employ your most creative motivational ideas, but if students have basic doubts about themselves, they will be unable to 'bloom' as learners. [La autoestima y la autoconfianza son como los cimientos de un edificio: si no son lo suficientemente seguros, incluso la mejor tecnología será insuficiente para construir muros sólidos sobre ellos. Puede emplear sus ideas motivadoras más creativas, pero si los estudiantes tienen dudas básicas sobre sí mismos, no podrán florecer como aprendices.] (p. 87)*

En resumen, la autoestima es una de las herramientas más poderosas que un docente puede utilizar en clase; esto se debe a que, es el aspecto más dominante de cualquier ser humano; puesto que sienta las bases para todo proceso de aprendizaje. El éxito que se alcance en el proceso educativo dependerá mucho de cómo los docentes ayuden a sus estudiantes a aumentar su autoestima.

Oxford señala que, para incrementar la autoestima de los estudiantes, se pueden utilizar desde las herramientas más sencillas a las más complejas. Ella propone que, para activar y aumentar la autoestima, el uso de frases positivas brindará al estudiante una confianza mayor en el aprendizaje del nuevo idioma.

La táctica de logro y recompensa ha sido aplicada por los docentes, a través de los años, como una herramienta de motivación e incentivo para objetivos logrados; sin embargo, en los últimos años se ha identificado que la mejor recompensa que un estudiante puede recibir es aquella que proviene de él mismo. Por ello, Oxford (1990) explica que esta táctica consiste en: “*Giving oneself a valuable reward for a particularly good performance in the*

*new language.*” [darse a sí mismo una valiosa recompensa por un desempeño particularmente bueno en el nuevo idioma.] (p. 144)

Asimismo, se observa que Brown (2000) cita a Jerome Bruner (1966b), quien explica que esta táctica es una de las mejores formas de apoyar a los estudiantes, al brindarles el control de sus propias recompensas: “(...) *that one of the most effective ways to help both children and adults think and learn is to free them from the control of rewards and punishments.*” [(...) que una de las formas más efectivas de ayudar a niños y adultos a pensar y aprender es liberarlos del control de recompensas y castigos.] (p. 165)

En síntesis, si se le provee al estudiante el manejo de su propia recompensa ante objetivos cumplidos, estos lograrán una mejora y/o un éxito en el aprendizaje de un nuevo idioma. La táctica propuesta por Oxford es la autorrecompensa ante un objetivo personal relacionado al idioma que se haya alcanzado.

### **2.2.3 Cooperación:**

A lo largo de los años, la cooperación ayudó a que el hombre logre subsistir y, más que nada, a avanzar tanto socialmente como en conocimientos. De este modo, Oxford considera que la cooperación es una estrategia que debe ser aplicada en el proceso de aprendizaje. Oxford (1990) define a la cooperación como “(...) *involves interacting with one or more people to improve language skills. These strategies are the basis of cooperative language learning, which not only increases learners' language performance but also enhances self-worth and social acceptance.*” [(...) implica interactuar con una o más personas para mejorar las habilidades lingüísticas. Estas estrategias son la base del aprendizaje cooperativo de idiomas, que no solo aumenta el rendimiento lingüístico de los estudiantes, sino que también mejora la autoestima y la aceptación social.] (p. 147).

Asimismo, Dörnyei (2001) explica que la cooperación está íntimamente relacionada con la motivación y que esta le da un plus al estudiante en su autoestima como en el proceso de aprendizaje.

*Encouraging cooperation between students (...) is related to a range of motivational practices (e.g. promoting the development of a cohesive group or supporting learner autonomy)...*

*Basically, cooperation is a definite 'plus'. Studies from all over the world are unanimous in claiming that students in cooperative environments have more positive attitudes towards learning and develop higher self-esteem and self-confidence than in other classroom structures.”* [Fomentar la cooperación entre estudiantes (...) está relacionado con una gama de prácticas motivacionales (por ejemplo, promover el desarrollo de un grupo cohesionado o apoyar la autonomía del alumno)...

Básicamente, la cooperación es un "plus" definitivo. Los estudios de todo el mundo son unánimes al afirmar que los estudiantes en entornos cooperativos tienen actitudes más positivas hacia el aprendizaje y desarrollan una mayor autoestima y confianza en sí mismos que en otras estructuras del aula.] (p. 100)

En síntesis, se puede definir esta estrategia como aquel aspecto que involucra la interacción entre los estudiantes, que los lleva a una mejora continua de sus habilidades orales y escritas; así como, a un desarrollo más ideal de su autoestima y confianza personal.

Oxford (1990) considera como una táctica para mejorar la Cooperación, a la cooperación con sus pares. Consiguientemente, la táctica Cooperación con sus pares es definida por Oxford como aquella estrategia que consiste en: *“Working with other language partner to improve language skills. This strategy can involve a regular learning partner or a temporary pair or small group. This strategy frequently involves controlling impulses toward competitiveness and rivalry.”* [Trabajar con otro compañero de idiomas para mejorar las

habilidades lingüísticas. Esta estrategia puede involucrar a un compañero de aprendizaje regular o un par temporal o un grupo pequeño. Esta estrategia frecuentemente implica controlar los impulsos hacia la competitividad y la rivalidad.] (p. 147)

De igual manera, Dörnyei (2001) señala que la estrategia de cooperación es actualmente utilizada como una fuente importante de trabajo:

*In the L2 field, various forms of peer cooperation have become well-established techniques (e.g. small group activities or project work in the spirit of communicative language teaching), which is due to the fact that peer interaction is seen in modern language teaching methodologies as a prerequisite to building the learners' communicative competence...* [En el campo L2, varias formas de cooperación entre pares se han convertido en técnicas bien establecidas (por ejemplo, actividades de grupos pequeños o trabajo de proyectos en el espíritu de la enseñanza del lenguaje comunicativo), lo que se debe al hecho de que la interacción entre pares se ve en las metodologías modernas de enseñanza de idiomas como un requisito previo para la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos ...] (p. 100)

En resumen, esta táctica brinda la posibilidad de que los estudiantes desarrollen el idioma con el apoyo de otros interlocutores que buscan el mismo objetivo, lo que les brindará a ellos la oportunidad de mejorar el aprendizaje del idioma, controlando los impulsos de competitividad que puedan existir y transformarlos en un trabajo colaborativo.

Oxford propone que esta táctica sea utilizada a través de actividades que involucren el trabajo cooperativo, como juegos de roles, juegos en clase, entre otros.

#### 2.2.4 Empatía:

En el momento en que Oxford planteó sus tácticas, consideró que la empatía debía ser una de las estrategias que tenían que ser desarrolladas en el proceso de aprendizaje. No obstante, ella no brindó una definición, pero sí una táctica para ayudar al estudiante en su proceso a manejarla. Sin embargo, teóricos como Brown (2000), explican que la empatía:

*(...) is the process of "putting yourself into someone else's shoes," of reaching beyond the self to understand what another person is feeling. It is probably the major factor in the harmonious coexistence of individual in society. Language is one of the primary means of empathizing and must not be overlooked.* [(...) es el proceso de "ponerse en el lugar de otra persona", de ir más allá de uno mismo para comprender lo que siente otra persona. Es probablemente el factor principal en la convivencia armoniosa del individuo en la sociedad. El lenguaje es uno de los principales medios de empatía y no debe pasarse por alto.] (p. 153)

Así también, el Doctor Oliver (2018) define la empatía de la siguiente manera: *"This tool (...) can be used in several different ways and/or in different situations. Students can use it to think about how a specific character may be thinking, feeling, etc..."* [Esta herramienta (...) se puede utilizar de varias maneras diferentes y / o en diferentes situaciones. Los estudiantes pueden usarlo para pensar cómo un personaje específico puede estar pensando, sintiendo, etc.] (p. 49)

En resumen, se puede definir empatía como aquella estrategia de aprendizaje que permite al estudiante identificar en sus pares las emociones y sentimientos, desarrollando su capacidad de entendimiento y compasión. Asimismo, el estudiante será capaz de manejar sus propias emociones y sentimientos para expresarlos de manera adecuada en el momento pertinente.

Oxford señala que para desarrollar esta estrategia podemos utilizar la táctica del desarrollo de la comprensión sociocultural. A continuación, se detallará en qué consiste esta táctica.

La táctica *Desarrollo de la comprensión sociocultural* es explicada por Oxford (1990) de la siguiente manera: “*Trying to empathize with another person through learning about the culture and trying to understand the other person's relation to that culture.*” [Tratar de empatizar con otra persona a través del aprendizaje sobre la cultura y tratar de entender la relación de la otra persona con esa cultura.] (p. 49)

Sin embargo, Brown (2000) da una explicación más clara y precisa de lo que es el entendimiento sociocultural, así como también detalla por qué la cultura es tan importante para el desarrollo humano:

*(...) ideas, customs, skills, arts, and tools that characterize a given group of people in a given period of time. But culture is more than the sum of its parts. "It is a system of integrated patterns, most of which remain below the threshold of consciousness, yet all of which govern human behavior just as surely as the manipulated strings of a puppet control its motions" (Condon 1973:4). The fact that no society exists without a culture reflects the need for culture to fulfill certain biological and psychological needs in human beings. [...]* ideas, costumbres, habilidades, artes y herramientas que caracterizan a un grupo determinado de personas en un período de tiempo determinado. Pero la cultura es más que la suma de sus partes. "Es un sistema de patrones integrados, la mayoría de los cuales permanecen por debajo del umbral de la conciencia, pero todos gobiernan el comportamiento humano con la misma seguridad que las cuerdas manipuladas de un títere controlan sus movimientos" (Condon 1973: 4). El hecho de que no exista una sociedad sin una cultura refleja la necesidad de la

cultura de satisfacer ciertas necesidades biológicas y psicológicas en los seres humanos.] (p. 177)

Brown (2000) explica que la cultura no solo es una palabra más, sino que también es lo que une a una sociedad y la hace lo que es: *“Culture is a way of life. It is the context within which we exist, think, feel, and relate to others. It is the “glue” that binds a group of people together.”* [La cultura es una forma de vida. Es el contexto dentro del cual existimos, pensamos, sentimos y nos relacionamos con los demás. Es el "pegamento" que une a un grupo de personas.] (p. 176)

En síntesis, se puede definir que la táctica Desarrollo de la comprensión sociocultural consiste en buscar entender y comprender la cultura de la que cada una de las personas proviene. A su vez, el entendimiento de la cultura no solo es una herramienta fundamental para el aprendizaje, sino que también es parte fundamental para la supervivencia de la sociedad, ya que, sin cultura, el mundo que conocemos no existiría.

Oxford propone que esta comprensión cultural se dé a través del conocimiento de la sociedad en donde se desarrolla el idioma, esto brindará la oportunidad a los estudiantes de ponerse en la posición de otras personas. Para ello, se utilizarán videos, lecturas y audios.

### **2.3 Definición de términos básicos**

#### **Estrategia de aprendizaje**

Son guías intencionales de acción con las que se trata de poner en práctica las habilidades que establecen los objetivos del aprendizaje. (Meza, 2013)

#### **Psicología Educativa**

Disciplina que toma en cuenta los procesos educativos de enseñanza–aprendizaje para analizarlos, tanto en los agentes que intervienen como en el contexto en el que se

desarrolla; de esta manera, se identifican las técnicas para mejorar la educación. (Woolfok, 2010)

## Capítulo III

### Metodología

De acuerdo con el Doctor Roberto Hernández Sampieri, autor del libro *Metodología de la Investigación*-6ta edición (2014) y con los autores Carlos Leonel Escudero Sánchez y Liliana Alexandra Cortez Suárez del libro *Técnicas y métodos cualitativos para investigación científica* (2018), se han podido determinar los aspectos metodológicos que involucran esta investigación. En las líneas posteriores se desarrollarán cada uno de estos aspectos, bajo los enfoques de los mencionados autores.

#### 3.1 Enfoque de investigación

El presente trabajo de investigación está elaborado desde un enfoque cualitativo; Escudero & Cortez, autores del libro *Técnicas y métodos cualitativos para investigación científica* (2018) citan a Barbour (2013), quien define este enfoque de investigación como:

(...) aquella investigación que recaba información no cuantificable, basada en las observaciones de las conductas para su posterior interpretación. Su propósito es la descripción de las cualidades de hecho o fenómeno. Las investigaciones cualitativas se interesan por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural (p. 22).

Conforme a lo descrito por Barbour, podemos observar que este enfoque ayudará a desarrollar las interrogantes que se presentan relacionadas a las *Estrategias socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020.*

Como menciona Barbour, este tipo de enfoque permite realizar una investigación que utilice la recolección y análisis de datos que ayuden a resolver las interrogantes planteadas, al basarse más en una lógica y en un proceso inductivo, el cual busca explorar y describir para generar perspectivas teóricas. Asimismo, este enfoque no plantea una hipótesis, sino que, mediante la recolección de datos no estandarizados ni predeterminados como la recolección de datos, la observación, las entrevistas, la revisión de documentos, las discusiones grupales, la evaluación de experiencias personales, los registros de vida y la interacción e introspección con grupos o comunidades, entre otros, obtiene perspectivas y puntos de vista de los participantes de la investigación, tomando en cuenta sus emociones, prioridades, experiencias, significados y demás.

Por ello, este es el mejor enfoque para desarrollar la presente investigación, puesto que, brinda una flexibilidad que permite describir la realidad, tal como se observa, entenderla y comprender las acciones de los estudiantes que viven hoy en día en esta sociedad tan cambiante.

### **3.2 Alcance de la investigación**

La investigación tiene un alcance descriptivo, el cual es definido por Hernández-Sampieri (2014) como: la descripción de fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; que se detallan de la forma como se presentan y son en esencia. A través de los estudios descriptivos, los investigadores buscan especificar propiedades, características y rasgos personales de los estudiantes, grupos, comunidades, fenómenos que se puedan someter a un análisis.

Como menciona Hernández-Sampieri, describir y detallar situaciones, contextos y sucesos, tal y como se manifiestan en la realidad actual, es el propósito de este alcance. Por lo tanto, este permite medir o recoger información de manera independiente en relación con la categoría y subcategorías presentadas. Es por ello, que este alcance es el más adecuado para la realización del presente trabajo de investigación.

### **3.3 Diseño de investigación**

El diseño seleccionado para esta investigación es el fenomenológico, definido por Escudero & Cortez (2018) como el estudio que se realiza a los fenómenos que se presentan en la sociedad, teniendo siempre en consideración la perspectiva de las personas o actores sociales que están inmersos en este fenómeno. Este diseño busca describir todas las experiencias recaudadas, para que de esta forma, se pueda comprender mejor el suceso o fenómeno presentado.

Como mencionan Escudero & Cortez, el propósito principal de este diseño es explorar, describir y comprender las experiencias del grupo a investigar, con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias. En el caso de esta investigación, se observará cómo las estrategias socioafectivas influyen en el aprendizaje del idioma inglés; cómo los efectos de este fenómeno metodológico se manifiestan en los estudiantes durante el aprendizaje.

### **3.4 Descripción del ámbito de la investigación**

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer, la cual está ubicada en el distrito de Los Olivos y que pertenece a la Diócesis de Carabayllo. Existe un convenio institucional para llevar a cabo las prácticas preprofesionales del Programa de Estudios de Educación Secundaria Lengua Inglesa con la Universidad Católica Sedes Sapientiae. La institución educativa cuenta con los tres niveles de educación básica regular: inicial, primaria y secundaria. A su vez, en los últimos tres años, ha sido incluida como Institución Educativa con Jornada Educativa Completa (JEC), motivo por el cual, los estudiantes de los ciclos: VI y VII llevan 5 horas del idioma inglés.

La investigación se realizó en el nivel secundaria, con los estudiantes de 3er año C y F, la investigadora cuenta con acceso libre y total a esta aula, por ser el aula asignada para sus prácticas preprofesionales.

### **3.5 Categoría: Las estrategias socioafectivas**

Las categorías de esta tesis se basan en la investigación realizada por metodólogos internacionales en la enseñanza del idioma inglés Brown, Krashen y Oxford, quienes a través de sus trabajos identificaron las estrategias directas e indirectas que influyen en el aprendizaje del idioma inglés.

#### **Definición Conceptual**

Oxford (1990) las define como aquellas que brindan el soporte y el manejo en el aprendizaje de un idioma, este soporte se da en el aspecto afectivo y social para ayudar al estudiante a una mejor interacción con los demás y un incremento en su confianza personal, por medio de la regulación de emociones: *“Affective strategies help to regulate emotions, motivations, and attitudes. Social strategies help students learn through interaction with others”* [Las estrategias afectivas ayudan a regular las emociones, motivaciones y actitudes. Las estrategias sociales ayudan al estudiante a aprender a través de la interacción con otros] (p. 135).

#### **Definición Operacional**

Consiste en el análisis de las estrategias socioafectivas a través de tres subcategorías: motivación, cooperación y empatía, mediante la aplicación de los instrumentos de la Guía de Observación y la Guía de entrevista en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020.

#### **3.5.1 Subcategoría 1: Motivación**

Esta subcategoría se encuentra dentro de la categoría afectiva, la cual es definida como aquella que se refiere a las emociones, actitudes, motivaciones y valores del ser humano, que afectan el entorno del aprendizaje de los estudiantes. Según Oxford (1990), existen tres formas de manejar estas emociones; bajar la ansiedad, la motivación y tomar la temperatura emocional. Solo tomaremos la motivación como subcategoría a desarrollar.

Esther Rosas, autora del artículo *Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera* (2007) cita a Keller (1983), quien define que la motivación se refiere a la selección que hacen las personas de las experiencias y objetivos que quieren lograr y el esfuerzo que estén dispuestos a realizar para lograrlos.

De acuerdo con Oxford, se observa que ella enfoca la motivación en tres aspectos: frases positivas-autoestima, tomar riesgos sabiamente y la autorrecompensa; de estos tres aspectos, solo se tomarán los dos siguientes:

**Autoestima:** es una de las más poderosas herramientas que se puede utilizar en una sesión de clase, ya que proviene del mismo estudiante; para activarla se utilizarán frases positivas, que brindarán al estudiante una confianza mayor en el aprendizaje del nuevo idioma.

**Logro y recompensa:** esta estrategia está íntimamente relacionada a la anterior, debido a que, ayuda a desarrollar la autoestima por medio de la autorrecompensa, ante un objetivo cumplido.

### **3.5.2 Subcategoría 2: Cooperación**

Esta subcategoría se encuentra dentro de la categoría Social, la cual refleja que el lenguaje o idioma es algo propiamente social, la comunicación que existe entre los seres humanos involucra no solo interacciones comunicativas, sino también físicas. Oxford (1990) considera tres aspectos: realizar preguntas, la cooperación con sus pares y empatizar con otros.

La cooperación involucra la interacción entre estudiantes, lo que los llevará a la mejora continua de sus habilidades en el desarrollo del lenguaje oral; así también, mejorará su autoestima y la aceptación social, elementos fundamentales de la vida de todo adolescente.

**Cooperación con sus pares:** esta estrategia ayuda a que los estudiantes controlen sus

impulsos hacia la competitividad o rivalidad, a través del trabajo cooperativo y los juegos.

### **3.5.3 Subcategoría 3: Empatía**

Esta subcategoría está dentro de la categoría social y es una estrategia que pretende que los adolescentes expresen sus pensamientos y emociones cuando sea oportuno, por medio de sus grupos de trabajo o de amistad; de esta manera, desarrollarán la capacidad de ponerse en la posición de los otros.

**Desarrollo de la comprensión sociocultural:** esta estrategia busca que los estudiantes desarrollen la empatía mediante una comprensión cultural más amplia sobre el idioma inglés y la sociedad en donde se desarrolla el idioma, esto les brindará la oportunidad de ponerse en la posición de otras personas. Para ello, se utilizarán videos, lecturas y audios.

## **3.6 Delimitaciones**

### **3.6.1 Temática**

La presente investigación se basa en las estrategias sociales y afectivas planteadas por Rebeca L. Oxford en su libro *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* del año 1990. Estas estrategias serán aplicadas en el aula de clase en el periodo de práctica preprofesional que se realizará durante el año 2020. De este modo, se observará cómo estas estrategias influyen en los estudiantes durante el aprendizaje del idioma inglés.

### **3.6.2 Temporal**

La mencionada investigación se desarrolló a lo largo de la mitad del año 2020, entre los meses de agosto a enero. En esta etapa, se realizaron actividades durante las sesiones de inglés basadas en las estrategias propuestas por la metodóloga Rebeca L. Oxford; luego de ello, se procedió a recaudar la información con los instrumentos adecuados: Guía de entrevista y Guía de observación. El primer instrumento fue aplicado a cada estudiante de manera personal; mientras que, el segundo fue utilizado por la investigadora a modo de

observación durante las sesiones de clase para contrastar los resultados obtenidos en las entrevistas.

### **3.6.3 Espacial**

La presente investigación se desarrolló con la participación de 30 estudiantes tomados del aula de 3er año C y F de la Institución Educativa Parroquial *San Vicente Ferrer*, ubicada en el distrito de Los Olivos, en la provincia de Lima.

### **3.7 Limitaciones**

La limitación que se encontró fueron los constantes problemas de conexión a internet, que impedían un trabajo continuo. No obstante, al contar con tiempo aproximado de 4 meses para realizar el trabajo, fue una limitación manejable.

### **3.8 Población–Muestra:**

La población es definida por Lepkowski citado en el libro de Hernández–Sampieri *Metodología de la investigación* (2014), serie de casos con especificaciones que concuerdan y forman un conjunto; las especificaciones se refieren a las características que delimitan la población, estas son respecto a contenido, lugar y tiempo en el cual se desarrolle la investigación.

Por otro lado, conforme a Hernández-Sampieri (2014) —a quien cito para efectos de esta investigación—: “Los criterios que cada investigador cumpla dependen de sus objetivos de estudio, y es importante establecerlos de manera muy específica” (p. 175). El investigador delimitará de acuerdo con su criterio y necesidad, la población en la cual aplicará su investigación.

Para la presente tesis, se consideró como aspecto de mayor importancia la etapa de vida, en la cual, los estudiantes se encontraban, teniendo en cuenta que la etapa más difícil del ser humano es la adolescencia y que la población elegida debía fluctuar entre los 15 y 17 años; edad plena de la adolescencia, en donde la búsqueda de la identidad es una necesidad

apremiante. Woolfolk en su libro *Psicología Educativa* especifica lo siguiente acerca de la identidad en los adolescentes:

La identidad se refiere a la organización de impulsos, habilidades, creencias e historias del individuo, en una imagen consistente del sí mismo. Implica elecciones y decisiones deliberadas, en especial acerca del trabajo, los valores, la ideología y el compromiso con personas e ideas (Marcia, 1987; Penuel y Wertsch, 1995). Si los adolescentes no logran integrar todos esos aspectos y elecciones, o si se sienten incapaces de elegir, podría darse una confusión en los roles. (p. 86)

En este sentido, la etapa de la adolescencia es la que permite la formación de la identidad y madurez de todo ser humano. Por tanto, para realizar una investigación sobre las Estrategias Socioafectivas en el Aprendizaje del Idioma Inglés, la población adolescente es la más idónea, puesto que, proveerá una información más enriquecida sobre las emociones, habilidades, creencias e impulsos frente a decisiones que los estudiantes deben afrontar día a día.

Es por ello, que para la presente investigación se considera que la mejor población se halla en los estudiantes del 3er año de educación secundaria del Colegio Parroquial San Vicente Ferrer promoción 2020, debido a que, ellos cumplen con los criterios requeridos en esta investigación; esta población consta de 217 estudiantes.

Respecto a la muestra, Hernández-Sampieri en su libro *Metodología de la Investigación* (2014) explica que la muestra, el subgrupo seleccionado de una población, es utilizada por cuestiones de economía de recursos y tiempo; para ello, es necesario delimitar y parametrizar la muestra para que esta sea idónea. En la presente investigación, se ha elegido seleccionar esta muestra desde una perspectiva No Probabilística, entendiendo, de esta forma, que es un “procedimiento de selección orientado por las características de la investigación”. (Hernández-Sampieri, 2014, p. 189)

Asimismo, la técnica de muestreo fue Muestra no probabilística por conveniencia, la cual es definida por Battaglia, (2008a) en el libro de Hernández-Sampieri (2014) como: “muestras (...) formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 390). Esta técnica encaja perfectamente con los criterios del investigador puesto que el Colegio San Vicente Ferrer brinda la oportunidad de realizar el trabajo por tener un convenio con la Universidad Católica Sedes Sapientiae, *alma mater* del investigador.

Es así que, el beneficio que se obtuvo al realizar la toma de muestra para esta investigación cualitativa fue de gran riqueza, debido a que cumplió con los criterios del investigador para la recolección y el análisis de los mismos. Por tanto, la muestra fue del total de estudiantes (30) del 3er año C y F de educación secundaria del Colegio Parroquial San Vicente Ferrer promoción 2020; en vista de que, el investigador contó únicamente con acceso libre a estas aulas educativas.

### **3.9 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos**

Conforme al enfoque, alcance y diseño de esta investigación, los instrumentos seleccionados para realizar este trabajo serán los siguientes:

#### **3.9.1 Observación:**

La técnica de observación es explicada por Hernández-Sampieri (2014) como aquella técnica que implica sumergirse profundamente en acontecimientos sociales que se presenten en la investigación; el investigador mantendrá un papel activo con una reflexión permanente, alerta a los sucesos, detalles, interacciones y eventos. Es decir, mediante la utilización de la técnica de la observación, los investigadores deben estar siempre atentos a explorar, describir, comprender, tanto el ambiente social como la interacción entre las personas, para que de esta manera, se puedan identificar patrones y hechos relevantes que se susciten. La observación que se realizará en este trabajo de investigación será sobre el ambiente social y humano, las actividades realizadas por los estudiantes y sobre los hechos relevantes que se susciten en las

sesiones de clase. El investigador optará por una postura de Observación directa, pero de participación moderada; es decir, participará en algunas actividades, pero no en todas.

El instrumento que se utilizó fue una Guía de observación a través de una lista de frecuencia, la cual es definida por Fideas Arias autor del libro *El Proyecto de Investigación*-6ta edición (2012) como un “(...) instrumento que se diseña para registrar cada vez que se presenta una conducta o comportamiento” (p. 71). En otras palabras, esta guía llevó un registro actualizado de la frecuencia, respecto al comportamiento y actitudes que los estudiantes puedan presentar conforme a los ítems definidos.

### **3.9.2 Entrevistas:**

La técnica de la entrevista cualitativa es definida por Hernández-Sampieri (2014) como una asamblea realizada con el objetivo de conversar e intercambiar información entre personas: un entrevistador y un entrevistado o un entrevistador y varios entrevistados.

En otras palabras, la entrevista cualitativa permite al entrevistador desarrollar una conversación que puede regirse a una estructura de preguntas o no. En el caso de esta investigación, la entrevista seguirá una estructura específica que permitirá seguir un patrón de preguntas, al ir desde la más sencilla a la más compleja. Las preguntas que abordará la entrevista serán de carácter de opinión, expresión de sentimientos, conocimientos, sensitivas y de simulación.

El instrumento que se empleó fue una Guía de entrevista estructurada o formal, la cual es definida por Arias (2012) de la siguiente manera: “la que se realiza a partir de una guía prediseñada que contiene las preguntas que serán formuladas al entrevistado. (...) la misma guía de entrevista puede servir como instrumento para registrar las respuestas...” (p. 73). Es decir, esta guía de entrevista brindó información directa de la población a la cual se analizó en el presente trabajo; por lo tanto, enriqueció los datos que se cruzaron con la guía de

observación.

### **3.10 Validez del instrumento**

Los instrumentos elaborados para la presente investigación fueron validados por juicio de tres expertos, conformados por dos metodólogos y un especialista de la carrera de estudios.

Es entendido que la validez de un instrumento significa que los ítems establecidos cumplen con una directa correspondencia con los objetivos de la investigación. Estos documentos se observan en el Anexo 4.

### **3.11 Plan de recolección y procesamiento de datos**

La recolección de datos se realizó a lo largo de 4 sesiones de clase, la cual abarcó aproximadamente un mes. El medio que se utilizó fueron las aulas de *zoom* creadas por la misma institución educativa en el turno de la tarde. Los instrumentos elaborados contaban con una codificación establecida, lo cual permitió que el procesamiento de datos sea más sencillo en el momento de plasmar la información. Ambos instrumentos se utilizaron para realizar un cruce de información, que enriqueció la obtención de los resultados.

Para el procesamiento de datos se elaboró un cuadro de doble entrada central, el cual sirvió para extraer la información principal y realizar comparaciones entre los datos obtenidos con ambos instrumentos. Finalmente, se trasladó la información más relevante a las tablas principales, que permitieron tener un material más enriquecido para la discusión de los resultados.

## **Capítulo IV**

### **Desarrollo de la Investigación**

A continuación, se presentarán los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados a la unidad de análisis. Primero, se mostrarán los resultados obtenidos en la Guía de Entrevista aplicada a los estudiantes; estos resultados se encuentran divididos en tres tablas, una por cada subcategoría considerada en esta investigación.

#### **Subcategoría 1: Motivación**

En primer lugar, se presenta la Tabla N.º 1 con los resultados recopilados en la aplicación de la Guía de entrevista a la unidad de análisis, referidos a la subcategoría Motivación, mostrándose las respuestas más relevantes dadas por los estudiantes (frases codificadas). De esta manera, se evidencia que las respuestas más reiterativas demuestran que los estudiantes se encuentran altamente motivados a las dinámicas grupales, un gran compromiso de responsabilidad en la entrega de tareas y con el curso de inglés, debido a la consideración de que este curso los llevará a un mejor futuro laboral. Asimismo, resaltan que las notas reflejan sus esfuerzos en el curso y que, a su vez, les ayuda a mejorar más en su desempeño académico.

**Tabla 1***Resultados de la Subcategoría Motivación–Guía de entrevista*

<b>Pregunta</b>	<b>Frases codificadas</b>	<b>Recopilación de resultados</b>
Frente a la propuesta de un trabajo colaborativo o en grupo ¿Te sientes motivado a trabajar en la dinámica grupal con tus compañeros?	<p>“Puedo oír puntos de vista y aprender cosas”</p> <p>“Compartimos y nos reencontramos de nuevo”</p> <p>“A veces los integrantes del grupo no hablan o no participan.”</p>	<p>La mayoría de estudiantes señalaron que se sintieron motivados a trabajar en dinámicas grupales con sus compañeros; ya que, la dinámica les daba la oportunidad de conocerse entre ellos; asimismo, adquirir nuevos conocimientos e intercambiar opiniones.</p> <p>Otro grupo minoritario (cantidad: 4) señaló que no se siente permanentemente motivado, dado que no conocen a los integrantes de los equipos y no hay confianza entre ellos; asimismo, enfatizaron que los integrantes no hablan o no participan.</p>
¿Qué tan frecuente es la presentación puntual de tus tareas asignadas en el curso de inglés?	<p>“Me gusta permanecer en un promedio satisfactorio”</p> <p>“me estresa dejar tarea pendiente”</p> <p>“Hay algunas tareas que me olvido de entregar, pero ya no hago eso.”</p>	<p>La gran mayoría de estudiantes (25) evidenció la importancia de la presentación puntual de sus tareas, señalando que se sienten responsables, que desean obtener siempre buenas calificaciones; de igual manera, mencionaron que esta organización de su tiempo, también se debe a buscar la forma de evitar el estrés.</p> <p>Una cantidad menor expresó con honestidad que la entrega de sus tareas a veces no es frecuente; no obstante, comunican que desean mejorar en ese aspecto.</p>
Si tuvieras que darle un calificativo al compromiso que tienes con el curso de inglés, conforme a la escala otorgada, ¿qué número le asignarías?	<p>“busco cómo mejorar”</p> <p>“adoro los lunes (...) me relajan”</p> <p>“abre muchas puertas”</p> <p>“encontrar trabajo en el extranjero”</p> <p>“la cuarentena no me ayuda”</p> <p>“siento que debo practicar más”</p> <p>“siempre quise estudiar inglés”</p>	<p>Un alto número de estudiantes (28) expresó que el calificativo de compromiso que tienen con el curso de inglés se refleja en las frases “Siempre” y “Usualmente”; este compromiso se debe a que buscan mejorar sus expectativas a futuro y consideran que el curso les abrirá las puertas a mejores trabajos, en Perú y el resto del mundo. Asimismo, enfatizaron que el curso es de su agrado, puesto que, es dinámico y lo consideran un momento para relajarse; de ahí, viene el compromiso con el curso.</p> <p>Los estudiantes que expresaron un compromiso medio con el curso, recalcaron que esto no era debido al curso en sí, sino que, está relacionado con el hecho de comprometerse más para aprender y que tienen un deseo de hacerlo, pero que sienten que no han podido por la pandemia o por factores económicos; pero que desean hacerlo.</p>
Si hablamos de tus calificaciones, ¿con qué frecuencia tus calificaciones reflejan tu esfuerzo?	<p>“se ve reflejado y estoy aprendiendo”</p> <p>“veo en que puedo esforzarme más”</p> <p>“no siempre me desenvuelvo bien por el temor a equivocarme”</p>	<p>Se ha podido recaudar que los estudiantes en su mayoría (20) consideran que las notas si reflejan el esfuerzo invertido en el curso.</p> <p>Una cantidad menor (7) expresa que las notas si reflejan sus esfuerzos; sin embargo, enfatizan que les gustaría que subieran.</p> <p>Una mínima cantidad de estudiantes (3) expresaron que las notas no siempre reflejan el esfuerzo invertido, esto es debido a que, el curso se le hace difícil o en caso contrario se equivocan en las respuestas por falta de confianza en sus propios conocimientos.</p>

*Fuente: Elaboración propia*

## Subcategoría 2: Cooperación

En segundo lugar, se presenta la Tabla N.º 2 con los resultados recopilados en la aplicación de la Guía de entrevista a la unidad de análisis, referidos a la subcategoría Cooperación, evidenciándose las respuestas más sobresalientes dadas por los estudiantes (frases codificadas). De esta manera, se manifiesta que las respuestas más remarcadas demuestran que los estudiantes se encuentran sumamente dispuestos al trabajo colaborativo, puesto que, esta forma de trabajo les ha permitido adquirir nuevos conocimientos para la mejora de sus calificaciones. De igual modo, ha ayudado a su desenvolvimiento como líderes de los grupos de trabajo.

**Tabla 2**

*Resultados de la Subcategoría Cooperación–Guía de entrevista*

Pregunta	Frases codificadas	Recopilación de resultados
¿Cómo calificarías (conforme a la escala otorgada) tu rendimiento en el curso gracias al trabajo colaborativo?	“(…) aprendo más de las diferentes opiniones en grupo...” “(…) luego de la conversa trabajamos mucho mejor” “(…) no siento apoyo en general.”	La gran mayoría (24) expresa que su rendimiento en el curso se ha visto beneficiado por el trabajo colaborativo; ya que este, les ha permitido desenvolverse mucho mejor, aprender de las diferentes opiniones de los demás, incremento de conocimientos, apoyo mutuo y mejora en las notas. Una minoría (6) manifiestan que el trabajo colaborativo no siempre los beneficia; esto es debido a que, no están conformes con los grupos de trabajo, no hay apoyo mutuo, no es fácil adaptarse o no sienten apoyo en general.
¿Con qué frecuencia sueles tomar la iniciativa para solucionar los problemas que se presentan en tus trabajos grupales?	“Siento que, si yo no lo hago, nadie habla.” “Hay personas que (...) toman la iniciativa (...), si no es así lo tomo yo.” “(…) El equipo no me responde, yo separo lo que voy a hacer.”	Más de la mitad expresaron que suelen tomar la iniciativa para solucionar los problemas porque sienten que si no lo hacen nadie más lo hará o sienten la necesidad de animar al equipo. Otros, expresaron que prefieren esperar que otros tomen la iniciativa en el equipo porque prefieren apoyar al líder; puesto que, sienten que no tienen una respuesta para guiarles; caso contrario, si nadie toma la iniciativa, ellos sienten que deben hacerlo. Un grupo minoritario (2) manifestaron que debido a que, el equipo no responde, deciden enfocarse en su trabajo de manera individual; asimismo, si no se sienten en confianza, prefieren no participar.
¿Cómo calificarías (conforme a la escala otorgada) el acceso que tienes a recursos académicos	“(…) hay compañerismo...” “Siempre están interesados en aportar al grupo.” “(…) algunos trabajan, otros no...” “(…) depende del equipo...”	Acerca del acceso a recursos académicos para el desarrollo de sus trabajos grupales; la mayoría de los estudiantes (21) indicaron que uno de los factores importantes es que la docente no los deja solos, que hay compañerismo, que hay compañeros interesados en aportar al grupo o están pendientes de que hacer. Una cantidad minoritaria de estudiantes (9) expresaron que el trabajo colaborativo no les provee recursos adicionales por problemas de conexión a internet; a su vez, algunos no trabajan en el equipo, lo que crea desigualdad en el aporte al

de inglés para poder desarrollar tus trabajos grupales?	grupo.	
¿Con qué frecuencia compartes tus conocimientos u obtienes solución a tus dudas acerca del curso de inglés con tus compañeros?	“Yo le digo lo que sé y ellos a mí.” “(…) me llenan de más conocimiento.” “(…) trato de complementar a quienes conozco...” “(…) siento la necesidad de yo saberlo...”	Más de la mitad expresaron que les agrada compartir sus conocimientos, puesto que ello, les permite intercambiar ideas, ayudarse mutuamente e incrementar sus conocimientos. Alrededor de 7 estudiantes manifestaron que solo apoyan a quienes conocen o les tienen confianza, intentan complementar el conocimiento a otros. Una cantidad minoritaria (5) expresaron que prefieren no preguntar o buscar soluciones por su cuenta, caso contrario, prefieren adquirir los conocimientos por su cuenta para poder ser ellos quienes les transmitan a otros.

*Fuente: Elaboración propia*

### Subcategoría 3: Empatía

Finalmente, se presenta la Tabla N.º 3 con los resultados recopilados en la aplicación de la Guía de entrevista a la unidad de análisis, referidos a la subcategoría Empatía, manifestándose las respuestas más notables dadas por los estudiantes (frases codificadas). Por tanto, se evidencia que las respuestas más frecuentes denotan que los estudiantes han desarrollado una gran capacidad de empatía hacia sus pares, enfatizando —que a pesar de no conocer la experiencia—, están dispuestos a tratar de entenderla; puesto que, no les gustaría ser ignorados, si a ellos les suceden situaciones similares. Asimismo, detallaron aspectos característicos que delatan el estado de ánimo de una persona, probando así, que su capacidad de empatía se encuentra fortalecida.

**Tabla 3**

*Resultados de la Subcategoría Empatía–Guía de entrevista*

Pregunta	Frases codificadas	Recopilación de resultados
Cuando escuchas alguna experiencia personal que tus compañeros comparten contigo, ¿con cuánto calificarías (conforme a la escala otorgada) tu capacidad de comprender y aceptar la experiencia que han compartido contigo?	“A pesar de no haberlo vivido intento ponerme en su lugar.” “Yo he visto de cerca gente que ha sufrido de esos problemas...”	La gran mayoría de los estudiantes expresaron que comprenden la situación, en algunos casos por experiencias previas y otras por buscar comprender la situación. Un solo estudiante manifestó que no puede saber lo que otros sienten porque no le es sencillo ponerse en la posición del otro.

<p>Cuando un compañero está atravesando algún problema personal o académico, ¿con cuánto calificarías tu habilidad para reconocer los problemas que tu compañero está viviendo?</p>	<p>“(…) me di cuenta por su rendimiento.”  “(…) su comportamiento, cambia.”  “(…) los ayudo porque a mí no me gustaría pasar por esto.”  “No siempre lo percibo, sino es cercano a mí, solo con quien conozco.”  “Al menos que me lo digan.”</p>	<p>Una considerable cantidad de estudiantes (23) manifestaron que su capacidad de observación les permite distinguir comportamientos y expresiones que delatan algún tipo de inconveniente; en otros casos, enfatizan que apoyarían a sus pares, debido al hecho de que no les gustaría atravesar por problemas similares.  Una cantidad minoritaria expresa que su capacidad de reconocimiento se ve relacionada con el nivel de vínculo que tengan con ellos.  Un único estudiante expresó que solo reconocería que un compañero pasa por un mal momento si este se lo comunica.</p>
<p>¿Con qué frecuencia sueles identificar en tus compañeros si estos necesitan algún tipo de ayuda académica antes de que te lo comuniquen?</p>	<p>“(…) se demuestra al no tener interés en el área o no aportando nada.”  “(…) solo si son cercanas...”  “Me concentro en entender y en mis ejercicios, de otros no.”</p>	<p>Más de la mitad manifestaron que reconocían la necesidad, a través del desempeño en los cursos y las notas alcanzadas por sus pares.  Otra cantidad indicaron que su capacidad depende del vínculo que los une.  Una cantidad menor (3) expresaron que solo se enfocan en sus cosas personales y debido a ello, no les es sencillo reconocer el problema de los otros.</p>
<p>¿Con qué frecuencia sueles identificar en tus compañeros si estos requieren algún tipo de apoyo emocional antes de que te lo comuniquen?</p>	<p>“Su comportamiento (...) cambia”  “No sé diferenciar que está pasando por un mal momento, no tengo la capacidad de saberlo.”  “(…) Si no me cuentan no me doy cuenta.”  “Depende a mi entorno...”</p>	<p>Un estudiante manifestó que solo se concentra en sus asuntos académicos personales y no en los de los otros.  Una considerable cantidad de estudiantes (23) manifiestan que se da a través de la observación de cualquier cambio de comportamiento.  Cuatro estudiantes expresaron que solo se darían cuenta si estos les comunican.  Una cantidad de 2 estudiantes manifestaron que para reconocer los problemas, depende del entorno y nivel de vínculo que tengan. Además, un estudiante reconoce que no sería capaz de reconocer los problemas.</p>

*Fuente: Elaboración propia*

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos en la Guía de Observación aplicada a los estudiantes. Dichos resultados se evidenciarán en la presentación de tres tablas, cada una relacionada a una subcategoría del trabajo de investigación.

### **Subcategoría 1: Motivación**

En primer lugar, se presenta la Tabla N.º 4 con los resultados recopilados en la aplicación de la Guía de observación a la unidad de análisis; referidos a la subcategoría Motivación, mostrándose los comentarios más relevantes (frases codificadas). En

consecuencia, se evidencia que los comentarios de observación más reiterativos demuestran que los estudiantes se encuentran motivados a participar en las dinámicas grupales. Sin embargo, se genera un ambiente de incomodidad cuando sus pares no son tan colaborativos como ellos, la responsabilidad y compromiso con el curso es alta; respecto al beneficio académico, se puede notar que las notas de los estudiantes se han visto incrementadas, debido al trabajo propuesto. No obstante, cabe mencionar que una cantidad mínima ha mantenido su ponderado, sin verse disminuido.

#### **Tabla 4**

##### *Resultados de la Subcategoría Motivación–Guía de observación*

<b>Pregunta</b>	<b>Frases codificadas</b>	<b>Recopilación de resultados</b>
El estudiante toma la iniciativa para participar e iniciar las actividades propuestas.	<p>“Toma la iniciativa siempre, ya que se puede observar que a ella le agrada estás dinámicas. No obstante, si el grupo no es participativo, se denota una cierta desmotivación.”</p> <p>“Demuestra constantemente iniciativa para formar grupos de trabajo; asimismo, siempre se nota que es la que lleva el liderazgo de su grupo.”</p> <p>“Su iniciativa es condicional a su equipo de trabajo asignado.”</p>	<p>La gran mayoría de estudiantes tomaron la iniciativa con mucha frecuencia o siempre, al evidenciar apertura hacia las dinámicas del grupo. Asimismo, las nuevas tecnologías ayudando a la motivación y también incentivan el liderazgo en los estudiantes; sin embargo, se observó en los participantes que cuando sus pares no participan de la misma manera que esperaban, la desmotivación aparece; esto no limita el trabajo, pero sí crea un ambiente de incomodidad.</p>
El estudiante es perseverante en el cumplimiento de las tareas.	<p>“La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”</p> <p>“La estudiante tiene algunos olvidos en las entregas de tareas, hojas de trabajo.”</p> <p>“El estudiante a veces olvida la entrega de trabajos.”</p>	<p>Los estudiantes muestran responsabilidad al entregar sus tareas dentro de las fechas establecidas. No obstante, un grupo minoritario (3) no evidencia una constante perseverancia en sus entregas, con algunos olvidos ocasionales.</p>
El estudiante demuestra compromiso con las actividades del curso.	<p>“Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”</p> <p>“La estudiante denota un compromiso con el curso; sin embargo, al ver algo complicado se retrae un poco.”</p> <p>“El estudiante se ve a veces algo desanimado por el curso, porque el curso no es totalmente de su agrado.”</p>	<p>La gran mayoría demuestra compromiso en las actividades del curso, mostrándose entusiasta, al cumplir sus tareas y fomentar el trabajo colaborativo.</p> <p>Sin embargo, un tercio de los estudiantes, evidenciaron un compromiso relativo con el curso, debido a diversos factores: como la falta de motivación en el curso, incomodidad por lo complicado de la materia, presentado temor al error y timidez; actitudes que les impide su desenvolvimiento en la clase e inclusive genera desánimo frente al curso.</p>
El estudiante denota una	“Sus calificaciones se han visto	Conforme al registro de notas previas y actuales se ha identificado que las calificaciones de los estudiantes se han

mejora en sus calificaciones dada a su automotivación.	beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.” “Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado.”	beneficiado con la implementación de las actividades propuestas y frases positivas; el incremento del puntaje de la nota se ha dado entre dos a tres puntos de su promedio anterior. Asimismo, se ha identificado que un tercio de los estudiantes no ha incrementado sus puntajes.
--	--	--

*Fuente: Elaboración propia*

## **Subcategoría 2: Cooperación**

En segundo lugar, se presenta la Tabla N.º 5 con los resultados recopilados en la aplicación de la Guía de observación a la unidad de análisis; referidos a la subcategoría Cooperación, con los comentarios más relevantes (frases codificadas). De esta manera, se evidencia que los comentarios de observación más sobresalientes demuestran que los estudiantes se encuentra con gran apertura a compartir sus conocimientos en los trabajos colaborativos; sea de manera recíproca o no. Por otro lado, se observó que las calificaciones se ven beneficiadas por el compartir de los conocimientos en los equipos de trabajo. Sin embargo, hay estudiantes que condicionan el compartir de los mismos al beneficio que puedan obtener o al equipo en el que se encuentren trabajando.

### **Tabla 5**

*Resultados de la Subcategoría Cooperación–Guía de observación*

<b>Pregunta</b>	<b>Frases codificadas</b>	<b>Recopilación de resultados</b>
A través del trabajo cooperativo, el estudiante manifiesta una notable mejora en su rendimiento académico.	“Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.” “Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado.”	Conforme al registro de notas previas y actuales se ha identificado que las calificaciones de los estudiantes se han beneficiado con la implementación de las actividades propuestas en el trabajo colaborativo. Asimismo, se ha identificado que un tercio de los estudiantes no ha incrementado sus puntajes.
A través del trabajo cooperativo, el estudiante presenta una mayor capacidad para la solución de conflictos.	“Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo.” “El estudiante espera que sus compañeros actúen en un tiempo prudencial, sino sucede eso, asume el rol de solucionar el	La gran mayoría denota gran capacidad de resolución de problemas y liderazgo. Una cantidad menor de los estudiantes esperan que los demás integrantes de sus equipos tomen la iniciativa; si sus compañeros no toman la iniciativa, el estudiante decide ser quien lidere y afronta el problema el mismo. Aproximadamente 8 estudiantes, deciden

El estudiante mejora sus recursos académicos a través de la interacción con sus pares en el trabajo cooperativo.	<p>problema.”</p> <p>“Ante el conflicto en el trabajo en equipo, la estudiante espera que otros tomen la iniciativa; esto es debido a la timidez e inseguridad de sus conocimientos.”</p> <p>“Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez.”</p> <p>“La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información.”</p> <p>“En algunas ocasiones, la estudiante comparte su información; es condicional al equipo que le toca para trabajar, eso hace que no haya mucha reciprocidad.”</p>	<p>esperar que otros sean quienes tomen la iniciativa para resolver los problemas; esto es debido a la timidez e inseguridad que los domina.</p> <p>La gran mayoría de los estudiantes comparten sus recursos académicos con sus compañeros; ya que consideran que al hacerlo recibirán información de manera recíproca; esto denota la capacidad de trabajar en equipo. Asimismo, una cantidad de estudiantes comparte sus recursos; a pesar de que sus compañeros no compartan siempre sus recursos con ellos.</p> <p>Una cantidad mínima, no comparte siempre sus recursos académicos con sus compañeros, esto es condicional al grupo de trabajo en el que se encuentre; si considera que este equipo es un apoyo lo harán; caso contrario, dimitirá de sus intenciones.</p>
El estudiante comparte conocimientos a través de la interacción con sus compañeros en los trabajos cooperativos.	<p>“Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez.”</p> <p>“La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información.”</p> <p>“En algunas ocasiones, es condicional al equipo que le toca para trabajar, eso hace que no haya mucha reciprocidad.”</p>	<p>Una gran mayoría de los estudiantes comparten sus conocimientos con sus compañeros, esto se denota en el éxito de los trabajos en equipo y la mejora de sus conocimientos.</p> <p>No obstante, un grupo minoritario comparte sus conocimientos con sus compañeros de manera condicional, esto se refleja en el agrado que tienen con determinados grupos de trabajo; así como también, en la confianza de los conocimientos propios; en raros casos, debido a que consideran que es nota individual.</p>

*Fuente: Elaboración propia*

### **Subcategoría 3: Empatía**

Finalmente, se presenta la Tabla N.º 6 con los resultados recopilados en la aplicación de la Guía de observación a la unidad de análisis; referidos a la subcategoría empatía, manifestándose los comentarios más notables (frases codificadas); Se evidencia que los comentarios de observación más frecuentes denotan que los estudiantes en su gran mayoría han desarrollado la empatía; logrando identificar actitudes, características y formas de expresión que pueden manifestar el malestar en el ánimo de sus compañeros. No obstante, hay una mínima cantidad que aún debe trabajar su empatía.

**Tabla 6***Resultados de la Subcategoría Empatía–Guía de observación*

<b>Pregunta</b>	<b>Frases codificadas</b>	<b>Recopilación de resultados</b>
El estudiante comprende y acepta las experiencias de sus compañeros. Cuando un compañero está atravesando algún problema personal o académico, ¿con cuánto calificarías tu habilidad para reconocer los problemas que tu compañero está viviendo?	<p>“Comprende las situaciones y experiencias que sus compañeros comparten. Reflejado en comentarios positivos en clase.”</p> <p>“Intenta comprender la situación.”</p> <p>“No suele comprender ni aceptar bien las experiencias de sus compañeros; es brusca en sus comentarios.”</p>	<p>La gran mayoría evidencia una gran empatía por el pesar de sus compañeros dando comentarios positivos para ellos o defendiéndolos ante cualquier daño. Una cantidad menor (5) manifiestan cierta dificultad para identificar el dolor en sus compañeros, debido a falta de conocimiento del tema, en otros casos por falta de vínculo con los compañeros. No obstante, también se encontró que hay estudiantes que tratan de tener cuidado en expresarse, para no lastimar susceptibilidades. Cabe indicar, que una estudiante demostró una baja capacidad empatía; luego de un diálogo explicativo sobre cómo es tener la experiencia; comprende en un grado de conocimiento, pero no interioriza la comprensión.</p>
El estudiante identifica e interpreta el lenguaje corporal de sus compañeros.	<p>“Es observadora y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema.”</p> <p>“No se siente confiado a interactuar.”</p> <p>“Es difícil reconocer o leer el lenguaje corporal de sus compañeros, esto ha sido expresado en la brusquedad en sus comentarios.”</p>	<p>Una gran cantidad de los estudiantes demuestra capacidad de lectura corporal, esto es debido a la habilidad de observación que han desarrollado y a la interacción que tienen en los trabajos en equipo. Una cantidad menor de estudiantes no ha desarrollado su percepción corporal; esto es debido en muchos casos por el poco tiempo que conocen a sus compañeros o por la falta de confianza que hay en los equipos. Cabe resaltar, que una estudiante manifiesta una baja capacidad de identificación de problemas en sus compañeros, llegando incluso a expresarse sin medir si esto puede o no lastimar a sus pares.</p>
El estudiante identifica e interpreta las necesidades a nivel académico de sus compañeros.	<p>“Es observadora, lo que le permite identificar si hay algún problema académico con sus compañeros.”</p> <p>“La estudiante comparte su información, solo si lo ve necesario para que su equipo salga adelante.”</p> <p>“La estudiante se centra en sus necesidades “</p>	<p>Un número considerable de estudiantes denota una gran capacidad de percepción, reconociendo cambios en comportamiento y expresión facial. Una cantidad menor manifiesta que su capacidad es algo baja; el apoyo que brindarían es condicional al beneficio que podrían obtener de ello. Cabe indicar que una estudiante no logra identificar las necesidades académicas de sus compañeros, puesto que, no ha tenido la oportunidad de conocerlo a fondo, debido a la pandemia.</p>
El estudiante identifica e interpreta las emociones de sus compañeros.	<p>“Observador, compasivo y comprensivo.”</p> <p>“No conoce a los compañeros; esto impide la empatía.”</p> <p>“No es acertada; es directa en sus comentarios, no mide sus comentarios.”</p>	<p>La gran mayoría identifica expresiones, comportamientos y demás; lo que denota su alta capacidad de observación. Una estudiante no ha desarrollado la empatía en el grupo; ya que, ella es nueva en el colegio. Se debe considerar, a una estudiante que no ha desarrollado la empatía en todos los aspectos, esto se denota en la poca asertividad para expresar sus comentarios.</p>

*Fuente: Elaboración propia*

## Capítulo V

### Discusión, conclusiones, recomendaciones

#### Discusión

El presente trabajo de investigación tuvo por objetivo principal analizar las estrategias socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020. Luego de la aplicación de los instrumentos a la unidad de análisis y recopilación de la data de los mismos, se presentará a continuación, la discusión acerca de los resultados obtenidos en esta investigación, donde se realiza un cruce de información entre ambos instrumentos aplicados, en el nivel de categoría general. Así, se podrán establecer similitudes y diferencias en la obtención de los resultados; posterior a ello, se desarrollará una comparación y discusión sobre la información recopilada en ambos instrumentos con investigaciones de otros autores. Se obtendrán semejanzas y disparidad en los resultados obtenidos a similares unidades de análisis. Finalmente, veremos el análisis comparativo en los aspectos metodológico y teórico de los resultados recopilados con ambos instrumentos, aplicados en cada subcategoría.

Desde una perspectiva general, tras la aplicación de ambos instrumentos, se ha encontrado una gran similitud entre la data recopilada; esto es debido a que, los estudiantes se encontraban en un ámbito de confianza, lo cual les permitió expresarse sin temor alguno; llegando incluso a narrar experiencias personales o a sincerarse sobre algunos aspectos del curso. Este ámbito creado entre la investigadora y los estudiantes fue fruto del trabajo desarrollado durante un bimestre, en el cual se desarrollaron actividades como una evaluación diaria sobre sus estados ánimo, frases positivas, comparación de entornos culturales a nivel nacional e internacional, discusiones sobre temáticas actuales que afectan su vida diaria como el *bullying*, *cyberbullying* o la Covid-19.

Las similitudes más notables que se han hallado son referentes a la motivación que tienen para la participación en el curso de inglés, esto se evidenció tanto en la participación continua, como también en las respuestas brindadas en la entrevista, enfatizando la importancia del curso inglés para el futuro laboral y educativo. Asimismo, otra similitud fue la disposición para compartir conocimientos, lo que se evidencia en el éxito del trabajo en equipo, el incremento de notas y la forma como los estudiantes se expresaron en la entrevista sobre la adquisición de nuevos conocimientos y un tiempo de compartir. Finalmente, se observó que la apertura para conocer y entender situaciones difíciles vividas por los compañeros era notoria, evidenciándose no solo en la observación sino también en las respuestas y explicaciones brindadas durante la entrevista, las cuáles fueron muy significativas y detalladas.

Desde esta perspectiva, la única diferencia que se reconoce es en el aspecto empático. No obstante, cabe mencionar, que esto solo se suscita en una estudiante. Esto se evidenció en la comparación entre sus respuestas en la entrevista y su actitud frente al tema propuesto en clase, así como también en la interacción con sus compañeros. La diferencia se suscita, probablemente, por la diferencia cultural, puesto que, la estudiante es de origen japonés; así como también, supera el promedio de la edad de la unidad de análisis.

Por lo tanto, se puede determinar que ambos instrumentos aplicados a la misma unidad de análisis recaudaron información similar a nivel socioafectivo, relevante y detallada, demostrando que los dos instrumentos han sido aplicados adecuadamente.

Las apreciaciones descritas anteriormente coinciden con los resultados expuestos en la tesis de Menon (2015), quien realizó un estudio sobre la capacidad de respuesta de los docentes ante las necesidades emocionales de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés en Toronto, Canadá en el año 2014. La autora concluyó que la implementación y uso de las estrategias socioemocionales permitían que los estudiantes se comunicaran de una forma

más sencilla, mejoraba la relación docente-maestro y les brindaba la oportunidad de entablar vínculos de amistad y de adaptación a nuevas culturas. Asimismo, la autora menciona que hay un beneficio significativo en las calificaciones. De igual manera, resalta que el docente tiene un papel principal en este proceso, puesto que, dependiendo de su sentido de preparación y/o capacidad de apoyar a los estudiantes en sus necesidades emocionales, se verá el éxito en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

La investigación de Menon (2015) resalta que hay diferencia notoria en la preparación de ambas educadoras, una tiene mayor grado de estudios educativos, mientras que la otra no ha alcanzado el mismo nivel. Esto no se centra exactamente en la adquisición de conocimientos, sino se resalta que esto ha influenciado en la capacidad que cada una siente personalmente de estar lista para afrontar las necesidades de los estudiantes. En este punto, la tesis de Menon (2015) y la presente investigación encuentran una semejanza y disparidad a la vez; la semejanza se da en el aspecto de que la investigadora no posee el mismo nivel de experiencia laboral y educativa en un aula de clase, como la docente principal del curso. Si bien es cierto —en la tesis de Menon (2015) se enfatiza que la docente que tiene menos estudios se siente menos preparada— en el desarrollo de esta investigación, esta carencia no ha afectado la capacidad de la investigadora para apoyar las necesidades emocionales de los estudiantes. Está marcada diferencia puede tener origen en el hecho de que la investigadora, buscó utilizar todos los recursos que la apoyen para llegar al estudiante como: las plataformas de salones virtuales (Zoom), las plataformas interactivas en tiempo real (Padlet y Drive); la elaboración de sesiones educativas sobre temas de gran importancia en la adolescencia y debates o discusiones sobre temas controversiales de hoy en día. Asimismo, la pandemia le ha brindado, incluso, mayor accesibilidad a los estudiantes, en vista de que, al compartir el mismo idioma informático, se generó un ambiente más entretenido y de mayor comodidad para ambas partes.

El presente trabajo tiene tres subcategorías que pretenden analizar: motivación, cooperación y empatía; estrategias socioafectivas aplicadas en el aprendizaje del idioma inglés. Para realizar este análisis, se ha aplicado a la unidad de análisis dos instrumentos importantes: la entrevista y la observación. Ambos instrumentos, desde un aspecto general han recopilado información muy importante sobre la categoría principal. No obstante, es necesario ahondar más a fondo en estos resultados para poder determinar el éxito de ambos instrumentos en su aspecto metodológico.

Los resultados de la Guía de entrevista aplicados a la unidad de análisis respecto a la primera subcategoría: Motivación, denotan que la mayoría de los estudiantes sienten una gran motivación a realizar las dinámicas en equipo; esto es debido a que, esta experiencia les brinda la oportunidad de conocerse mejor; a la par, adquieren conocimientos y se comparten diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. Sin embargo, una cantidad menor de cuatro estudiantes expresaron desmotivación frente a la propuesta, esto es debido a que, no han tenido la oportunidad de conocer a sus pares, a causa de la pandemia; lo que ha llevado a que muchos estudiantes prefieran guardar silencio en lugar de compartir.

Estos resultados obtenidos en la aplicación de la Guía de entrevista se complementan con los datos recopilados a través de la Guía de observación, donde se pudo identificar que la gran mayoría de estudiantes toman la iniciativa para participar en los trabajos en equipo, evidenciando motivación por este tipo de dinámicas grupales. De igual manera —como lo manifestado en la Guía de entrevista— se puede constatar que se da una disminución en la motivación de los estudiantes cuando sus pares no comparten con ellos; esta deficiencia no limita el trabajo, pero sí crea un ambiente inconveniente para el desarrollo de las actividades propuestas.

Por otro lado, la responsabilidad para con el curso de inglés, de parte de los estudiantes, es alta, ya sea por evitar el stress o por obtener buenas calificaciones, los

estudiantes resaltan más que nada, el hecho de que esta materia les servirá a futuro, en la búsqueda de mejores oportunidades laborales, tanto en nuestro país como en el extranjero. Sin embargo, existe una cantidad menor de estudiantes —que comunicaron con sinceridad— que algunas veces la responsabilidad con el curso se ve mermada por factores externos, pero que esto no les quita el ímpetu de mejorar cada día más. Los estudiantes enfatizan en que todo este esfuerzo es expresado en sus notas obtenidas en el curso, y consideran que pueden incrementarlas con un compromiso mayor con el mismo. Asimismo, en la Guía de observación se evidencia que ambos instrumentos coinciden en la recopilación de la información; en vista de que —tal como los estudiantes señalaron en las entrevistas— se observó que el deber que tienen con el curso es alto, ya que las entregas son puntuales y bien elaboradas. Cabe recalcar, que también coincide con los estudiantes que comunicaron que a veces no logran ser tan responsables como lo esperan. Esto se refleja en la evidencia de que existe sobre algunos, olvidos o retrasos en las entregas de sus asignaciones. A su vez, todo lo mencionado previamente se consolida en las notas obtenidas por los estudiantes, las cuales, efectivamente, reflejan su esfuerzo.

Un punto muy importante que se ha podido rescatar de esta interacción es que un gran número de estudiantes enfatizaron en que el curso de inglés se ha vuelto de su agrado, a raíz del cambio en la forma de trabajo (aplicación de las estrategias socioafectivas); ya que, esto ha convertido el tiempo de la clase en un momento para disfrutar, compartir y adquirir conocimientos a la vez; así como también, dejar expresar sus emociones, creatividad y conocimientos con sus pares.

Se puede determinar que la semejanza entre los resultados obtenidos, tras la aplicación de los instrumentos a la unidad de análisis, presentan una coincidencia, no solo por la efectividad en la aplicación, sino también, por la sinceridad de los participantes.

Salvador de Arana (2018) afirma que la motivación en el aprendizaje del idioma

inglés genera en los estudiantes un efecto positivo que permanece en el tiempo y que es invariable. De igual manera, destaca que, para desarrollar la motivación es importante tener en cuenta la autoestima y la autoconfianza —pilares que deben reforzarse día a día— puesto que, si el estudiante no está seguro de sí mismo, no podrá desempeñarse en ninguna área educativa ni tampoco como persona de sociedad. De igual modo, se ha constatado en esta investigación —tras la aplicación de los instrumentos a la unidad de análisis— que lo expuesto por Salvador de Arana es cierto, ya que un ambiente de calidez educativa, donde los estudiantes sienten que es un tiempo de aprendizaje, de disfrute, de compartir y de adquirir conocimientos, de expresar emociones, de ser creativos y de ser escuchados, genera en ellos una autoconfianza y un incremento en su autoestima; llegando a sincerarse con la docente, sin necesidad de ser forzados a ello. Es claro, que al aplicar actividades que desarrollen la automotivación en los estudiantes, no solo se logrará que sean más participativos en clase, sino también, que se sientan a gusto con sí mismos y sus pares, sin temor a ser juzgados.

En los resultados recopilados tras la aplicación de la Guía de entrevista para la segunda subcategoría: Cooperación, se identifica que la gran mayoría de los estudiantes han visto una mejora en sus calificaciones del curso de inglés, gracias al trabajo colaborativo; en vista de que, les ha permitido desenvolverse en un ambiente más ameno, incrementar sus conocimientos a través del apoyo mutuo y al escuchar distintas opiniones. Cabe mencionar, que una mínima cantidad de estudiantes no ha disfrutado este beneficio, debido a que, sus ponderados ya se encontraban en alto rango. Asimismo, se ha constatado en los registros de notas previas y actuales que las calificaciones sí se han visto mejoradas gracias a este trabajo continuo; de igual manera, quienes tenían ya un ponderado alto en el curso no han visto mermadas sus calificaciones por esta interacción. Por lo tanto, se puede deducir que la aplicación de estas actividades genera un beneficio general, al igualar oportunidades y desarrollos.

Por otro lado, en lo que respecta a la iniciativa frente a las actividades propuestas en clase, se ha visto que gran parte de los estudiantes deciden ser quienes lideren los equipos para iniciar los trabajos asignados; este ímpetu por liderar no nace por un liderazgo propio, sino, por la responsabilidad de cumplir con las tareas y de observar que sus compañeros no toman la iniciativa. Pocos estudiantes expresaron que prefieren enfocarse en sus propias necesidades, esto es debido a que, no se han conocido previamente a la pandemia con sus compañeros de clase, ya sea por timidez o inseguridad. De igual manera, se ha registrado en la Guía de observación que los estudiantes tienen una gran capacidad de resolver problemas y tomar el liderazgo de los equipos de trabajo; no obstante, en varios casos esperan un tiempo prudencial, en el caso de que otro estudiante quiera ser el líder del equipo.

En lo que respecta al acceso que los estudiantes tienen a los recursos académicos para el desarrollo de sus trabajos de equipo, resaltan que no solo consideran que los materiales brindados son de gran valor, sino también, el hecho de que la docente-investigadora se encuentre siempre pendiente de sus necesidades. Asimismo, se ha desarrollado un ambiente de compañerismo entre los estudiantes. En contraste a ello, algunos estudiantes manifestaron que, en algunos grupos de trabajo, los compañeros no comparten sus materiales, esto genera cierta desigualdad en el trabajo. Igualmente, se ha recopilado en la Guía de observación que los estudiantes, en su gran mayoría, comparten sus recursos con sus compañeros de clase, sin distinguir entre conocidos o amigos. Pese a que, al igual que en la entrevista, se han identificado estudiantes que no comparten sus materiales educativos o en todo caso condicionan este compartir al grupo con el cual se encuentra trabajando. Sin embargo, estos aspectos no han afectado al desarrollo de las actividades ni tampoco a la culminación de las asignaciones, puesto que, los estudiantes buscan los recursos necesarios por cuenta propia.

Los estudiantes expresaron en la entrevista que compartir sus conocimientos en los grupos de trabajo es una actividad que les permite expresarse e intercambiar ideas, de esta

manera, se crea un grupo de apoyo para poder incrementar conocimientos y subsanar la carencia de estos. Una parte menor de los estudiantes condicionan este compartir de conocimientos a quienes conocen o, en caso contrario, prefieren buscar los conocimientos por cuenta propia para ser ellos quienes posean el conocimiento y proveer información a sus compañeros. De igual modo, en la Guía de observación se aprecia que la gran mayoría de los estudiantes comparten sus conocimientos con sus compañeros, expresándose este apoyo no solamente en la interacción en los grupos, sino en el éxito de los trabajos. Igualmente, un grupo menor de los estudiantes comparte condicionalmente sus conocimientos y en unos casos menores la información no es compartida por el estudiante por una competencia en las calificaciones.

Se puede inferir en esta subcategoría, conforme a lo expuesto anteriormente, que existe una gran similitud en los resultados obtenidos con ambos instrumentos; esto es debido a lo mencionado en la subcategoría previa, los estudiantes fueron honestos en sus respuestas, lo que ha llevado a una gran coincidencia en los resultados. Es claro, que la influencia de una docente que se encuentre constantemente pendiente de sus necesidades genera en los estudiantes que estos se sientan más dispuestos a trabajar y con mayor apertura para expresarse sin temor alguno sobre sus inquietudes, necesidades y opiniones.

Menon (2015) reitera que los estudiantes que trabajan en entornos cooperativos desarrollan comportamientos más positivos hacia la adquisición de nuevos conocimientos y que esto, a su vez, les ayuda a reforzar su autoestima y autoconfianza. En la presente investigación, se ha confirmado lo mencionado por Menon, debido a que, los estudiantes han demostrado que los trabajos en equipo les han ayudado a mejorar sus calificaciones en el curso de inglés, sus conocimientos se han incrementado gracias al intercambio de opiniones e información, al generar un ambiente de igualdad de conocimientos. Por consiguiente, se puede afirmar que la aplicación de las estrategias socioafectivas en la enseñanza del idioma

inglés, elimina las diferencias de cultura y conocimientos, fomentando la unidad y el apoyo mutuo.

Por último, frente a los resultados recopilados en la aplicación de la Guía de entrevista a la unidad de análisis, en la subcategoría: Empatía, se ha encontrado información relevante de cómo los estudiantes se ven y cómo son en clase.

Una gran mayoría de los estudiantes expresaron que comprenden la experiencia vivida por sus compañeros, en algunos casos, por compartir estas experiencias y otras, por buscar comprenderlas. Conforme a lo presentado previamente, la Guía de observación arrojó resultados con una tendencia similar, resaltando que más de la mitad de los entrevistados sí son capaces de entender las situaciones personales complejas de sus compañeros y reaccionan, incluso, con frases positivas o adoptan un rol protector con ellos.

Referente a la capacidad que tienen los entrevistados para leer las expresiones corporales, una gran cantidad de los estudiantes manifestaron que reconocieron los problemas personales o académicos de sus compañeros por medio de sus expresiones, sus comportamientos, sus actitudes y la forma de comunicarse con sus pares. De igual manera, enfatizaron en que brindarían el apoyo necesario, no solo por un compañerismo, sino por no desear experimentar la misma situación y ser dejados de lado sin apoyo. Una cantidad mínima de estudiantes reconocieron que no tenían esta capacidad desarrollada y que, por ello, necesitarían que se les comunicara; en algunos casos, esta capacidad también se vio condicionada al vínculo de amistad que existe entre las partes. A su vez, se ha identificado en la Guía de observación, que los estudiantes sí fueron capaces de reconocer los aspectos corporales que denotan un malestar personal o académico en sus compañeros; siendo considerados en sus comentarios, brindándoles apoyo en los equipos o generando frases positivas para mejorar el ánimo de los mismos

Es evidente que los resultados, prácticamente en su totalidad son similares. El punto

donde no se encuentra concordancia es con una sola estudiante, quien —desde el inicio de la entrevista sobre su capacidad empática—, expresó que no pudo comprender lo que otros sienten ante situaciones difíciles; puesto que, consideró que no es “su alma gemela para saberlo”. Respecto a esta postura, se verá que es repetitiva en los resultados de esta categoría. Asimismo, se identificó en la observación que posee una falta de criterio para expresar ciertas opiniones; no obstante, tras una conversación con la estudiante se observó que tiene apertura para comprender las experiencias de sus compañeros. Además, se pudo constatar que la mencionada estudiante intentó controlar algunos comentarios para no lastimar a los demás. Esta diferencia se suscitó al parecer, porque la estudiante no era de nacionalidad peruana, sino japonesa. Asimismo, la edad era mayor al promedio de la clase. Estas diferencias culturales y de edad generan, en muchos casos, mayor disparidad en la convivencia humana. Es reconocido, que la convivencia entre dos personas de un mismo entorno social pasa por un proceso de adaptación antes de vivir armónicamente. Este mismo ajuste sucede en un entorno educativo, donde los estudiantes provienen de distintos entornos y deben reajustarse para mejorar la convivencia; no obstante, si este reajuste es difícil para quienes pertenecen a un mismo continente, es más difícil cuando se proviene de un continente distinto.

Menon (2015) sostiene que la empatía debe ser tomada en cuenta como un elemento esencial para el desarrollo del ser humano, esto es debido a que, sin empatía una sociedad no podría desarrollarse de manera armoniosa. Este punto de vista expresado por Menon es afirmado en esta investigación, gracias a los resultados recopilados tras la aplicación de los instrumentos, puesto que, se ha comprobado que cuando los estudiantes se ponen en el lugar de sus pares, son capaces de brindar un mejor apoyo. Si bien es cierto, se ha mencionado que una estudiante no tiene el aspecto de la empatía tan desarrollado como la de sus compañeros; se ha podido constatar que sí hay una inclinación por buscar entenderlo; claro está, se requiere de una orientación para hacerlo. Gracias a este contraste, entre los estudiantes, se ha podido

comprender mejor la importancia del rol docente y de la aplicación de estas estrategias, puesto que, si hemos visto cambios en la adolescente en un periodo de trabajo de cuatro meses, es claro que en un trabajo de un año académico se puede lograr mucho más.

Es probable considerar, que de las tres estrategias socioafectivas aplicadas en la enseñanza del idioma inglés, la última es la más importante; aunque, se ha visto que existe una conexión entre ellas, una depende de la otra y para el éxito de estas en el aprendizaje de un idioma extranjero, se requiere de un trabajo continuo. Todo ello, llevará a los estudiantes a no solo mejorar en el ámbito educativo, sino también, como personas de sociedad.

### **Conclusiones**

El presente trabajo de investigación tuvo por objetivo general analizar las estrategias socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020; Se concluyó que estas estrategias requieren del apoyo de un docente que genere un vínculo de confianza y respeto mutuo con los estudiantes. De esta manera, se generará mayor participación en las actividades propuestas; como también para comunicar emociones y sentimientos.

Al ser aplicada la motivación como estrategia socioafectiva en el aprendizaje del idioma inglés, se evidenció, efectivamente, que es un gran incentivo para la participación en clase, genera en los estudiantes un incremento en la autoestima y creatividad y un ambiente de confianza idóneo para el desarrollo del aprendizaje; tal como lo reafirma Salvador de Arana (2018), quien enfatizó que la motivación generaba un ambiente que perduraba en el tiempo.

La cooperación como estrategia en el aprendizaje del idioma inglés reflejó que el trabajo en equipo fomenta un ambiente de aprendizaje —que excluye las diferencias culturales y de conocimiento— al generar igualdad de oportunidades y fomentar la unión y apoyo mutuo entre los estudiantes; esto se vio reafirmado por Menon en su tesis de

investigación, quien mencionó que los estudiantes adquirirían un comportamiento más positivo al trabajar de forma cooperativa.

La estrategia socioafectiva empatía —aplicada en el aprendizaje de un idioma extranjero— corrobora que, cuando los estudiantes son capaces de reconocer en otras personas experiencias similares o nuevas, dándose la oportunidad de ponerse en el lugar de sus pares, les permite desarrollar un vínculo de unión. En este sentido, los autores tales como Menon (2015), sostienen que este es un elemento primordial para el desarrollo de todo ser humano.

### **Recomendaciones**

Conforme al trabajo desarrollado en la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer, se ha reflejado que, si bien es cierto, las estrategias socioafectivas mejoran el aprendizaje del idioma inglés, se invita a que el Proyecto Educativo Institucional de la I. E. contemple como eje central de la formación integral de todo estudiante, las estrategias socioafectivas en todas las áreas educativas y todos los niveles formativos.

En el desarrollo de la presente investigación, se ha confirmado que la psicología brinda un gran apoyo al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera; por ello, se sugiere que la institución educativa fomente un mayor aporte del área de psicología a la educación; promoviendo capacitaciones para la formación docente en la implementación de las estrategias socioafectivas en las sesiones de clase, presenciales o virtuales.

Las estrategias socioafectivas para el aprendizaje del idioma inglés que se han aplicado a los estudiantes del 3er año de secundaria, deben de ser continuas y monitoreadas en los años posteriores, de esta manera, se alcanzarán grandes logros académicos sociales y afectivos.

A nivel metodológico, se sugiere el desarrollo de otras investigaciones para comprobar el efecto de metodologías de aprendizaje que puedan desarrollar y mejorar las estrategias

socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés, para ello, se pueden realizar estudios de otro alcance como a nivel explicativo.

Asimismo, esta tesis puede ser aplicada en instituciones educativas de zonas aledañas a la I.E. Parroquial San Vicente Ferrer; de esta manera se podrá obtener una comparación entre los estudiantes de una misma zona geográfica, pero con instituciones aconfesionales.

Las estrategias socioafectivas presentadas en este trabajo de investigación pueden ser aplicadas en el nuevo ámbito educativo que se presenta en el mundo, educación a distancia y aula invertida; de esta forma los docentes pueden generar mejores entornos de aprendizaje.

## Referencias

- Alvarado-Gubler, L. (2018). *Motivational Strategies to improve the academic performance of the seventh cycle secondary students in a state school*. (Traductor Aspiros Miranda, Paola). (Tesis de maestría). Universidad de Piura. Recuperado de [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3477/MAE\\_EDUC\\_EILE-L\\_007.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3477/MAE_EDUC_EILE-L_007.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Álvarez, D. (2011). *El psicólogo educacional según la percepción de los directores de centros educativos de Lima Metropolitana*. Revista Persona (14), 41-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147122650002>
- Araya, D. et al. (2013). *Learning Strategies and Self-regulation in vocabulary acquisition: A research project about EFL Learners study experience and achievement* (Traductor Aspiros Miranda, Paola). (Tesis de pregrado). Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/112733/FI-Araya%20Diana%20y%20otros.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Episteme. Recuperado de [https://www.academia.edu/23573985/El\\_proyecto\\_de\\_investigaci%C3%B3n\\_6ta\\_Edici%C3%B3n\\_Fidias\\_G.\\_Arias\\_FREELIBROS.ORG](https://www.academia.edu/23573985/El_proyecto_de_investigaci%C3%B3n_6ta_Edici%C3%B3n_Fidias_G._Arias_FREELIBROS.ORG)
- Azcarate-Calle, C. (2016). *The effect of Explicit Teaching of Learning Strategies on the Students' comprehension of Videorecordings at Universidad De Piura*. (Traductor Aspirós Miranda, Paola). (Tesis de maestría). Universidad de Piura. Recuperado de [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4155/MAE\\_EDUC\\_319.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4155/MAE_EDUC_319.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Beltrán, A., Pérez, L. (2004). *Más de un siglo de Psicología Educativa: Valoración general y perspectivas de futuro*. Revista: Papeles del Psicólogo. Vol. 32(3), 204-231. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77822236002>
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. (Traductor Aspirós Miranda, Paola). USA: San Francisco State University. Recuperado de [https://latestacna.files.wordpress.com/2012/04/principles\\_of\\_language\\_learning\\_and\\_teaching.pdf](https://latestacna.files.wordpress.com/2012/04/principles_of_language_learning_and_teaching.pdf)
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. (Traductor Aspirós Miranda, Paola). USA: Cambridge University Press. Recuperado de <https://www.slideshare.net/carlachavezs/motivatonal-strategies-in-the-language-classroom-dornyei-zoltan>
- Escudero, C. y Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Ecuador: Editorial UTMACH. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>

- Fernandez-Malpartida, W. (2017). *The role of Language Learning Strategies Use, Age differences, Gender And English Achievement in the EFL College context in Peru.* (Traductor Aspiros Miranda, Paola). (Tesis de maestría). Universidad de Piura. Recuperado de [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3046/MAE\\_EDUC\\_356.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3046/MAE_EDUC_356.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* (Traductor Aspiros Miranda, Paola) USA: University of Southern California. Recuperado de [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- López-Tassara, D. (2015). *The Motivational Advantages Provided by Catering for Learner's Specific Learning Styles in the EFL Classroom.* (Traductor Aspiros Miranda, Paola). (Tesis de maestría). Universidad de Piura. Recuperado de [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2502/MAE\\_EDUC\\_281.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2502/MAE_EDUC_281.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Menon, M. (2015). *Instructional Response to the Socio-Emotional Needs of English Language Learners.* (Traductor Aspiros Miranda, Paola). (Tesis de maestría). Universidad de Toronto. Recuperado de [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68693/1/Menon\\_Melissa\\_K\\_201506\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68693/1/Menon_Melissa_K_201506_MT_MTRP.pdf)

- Meza, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Meza, A. (1990). *Breve Panorama de la Psicología Educacional en el Perú*. *Revista De Psicología*, 8(1), 39-70. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3788>
- Oliver, B. (Dr.). (2018). *Social Emotional Learning Toolkit*. (Traductor Aspiros Miranda, Paola). USA: Indiana Department of Education. Recuperado de <https://www.doe.in.gov/sites/default/files/sebw/sel-toolkit-final-updated-cover.pdf>
- Ortiz Granja, Dorys (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846096005>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. (Traductor Aspiros Miranda, Paola) USA: University of Alabama. Recuperado de <https://epdf.pub/queue/language-learning-strategies-what-every-teacher-should-know.html>
- Rosas, E. (2007). *Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera*. *Revista Paradigma*. N°. 2, 181-196. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512007000200009](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200009)
- Salvador de Arana, N. (2018). *Improving Self-Regulation for Learning in EFL Writing in Secondary Education in Blended Environments*. (Traductor Aspiros Miranda, Paola). (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona. Recuperado de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/650340/NdSdA\\_PhD\\_THESIS.pdf?seque](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/650340/NdSdA_PhD_THESIS.pdf?seque)

nce=1&isAllowed=y

Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition, second edition.*

(Traductor Aspiros Miranda, Paola). UK: Cambridge University Press. Recuperado de [https://repository.stkipgetsempena.ac.id/bitstream/588/1/Introducing\\_Second\\_Language\\_Acquisition\\_.pdf](https://repository.stkipgetsempena.ac.id/bitstream/588/1/Introducing_Second_Language_Acquisition_.pdf)

Vivash, L. (2015). *Investigating ways of preventing students' anxiety during spontaneous*

*Target Language use in the MFL classroom.* (Traductor Aspiros Miranda, Paola).

(Tesis de pregrado). Universidad de Oxford. Recuperado de

[https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:6f898865-a9fe-4886-8b01-](https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:6f898865-a9fe-4886-8b01-58c091a5e6b3/download_file?file_format=pdf&safe_filename=Vivash%252C%2BLaura.pdf&type_of_work=Thesis)

[58c091a5e6b3/download\\_file?file\\_format=pdf&safe\\_filename=Vivash%252C%2BLaura.pdf&type\\_of\\_work=Thesis](https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:6f898865-a9fe-4886-8b01-58c091a5e6b3/download_file?file_format=pdf&safe_filename=Vivash%252C%2BLaura.pdf&type_of_work=Thesis)

Wittrock, M. (1992). *An Empowering Conception of Educational Psychology. Educational*

*psychologist, 27(2), 129-141* (Traductor Aspiros Miranda, Paola) Recuperado de

[https://doi.org/10.1207/s15326985ep2702\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2702_1)

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa.* México: Pearson Education. Recuperado de

<https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>

## ANEXOS

## ANEXO 1: Matriz de consistencia

<b>TÍTULO:</b> <b>ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE 3er AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL SAN VICENTE FERRER, LOS OLIVOS, AÑO 2020</b>			
<b>Línea de investigación: Formación y desarrollo profesional en educación</b>			
<b>Planteamiento del Problema</b>	<b>Objetivos de Investigación</b>	<b>Categorías de Estudio</b>	<b>Metodología de Investigación</b>
<p><b>1. Problema General:</b> ¿Cómo se presentan las estrategias socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020?</p>	<p><b>1. Objetivo General:</b> Analizar las estrategias socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020.</p>	<p><b>Categoría:</b> <b>Las Estrategias Socioafectivas</b></p>	<p>1. Enfoque: Cualitativa 2. Alcance: Descriptivo 3. Diseño: Fenomenológico 4. Población: 217 estudiantes de 3er año de la I.E.P. San Vicente Ferrer. 5. Muestra: 30 estudiantes que conforman el aula de 3ro C y F.</p>
<p><b>2. Problemas Específicos:</b> 2.1. ¿Cómo se presenta la Motivación en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020? 2.2. ¿Cómo se presenta la Cooperación en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020? 2.3. ¿Cómo se presenta la Empatía en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020?</p>	<p><b>2. Objetivos Específicos:</b> 2.1. Mostrar la motivación en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020. 2.2. Describir la Cooperación en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020. 2.3. Identificar la Empatía en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020.</p>	<p><b>Subcategoría 1:</b> Motivación  <b>Subcategoría 2:</b> Cooperación  <b>Subcategoría 3:</b> Empatía</p>	<p>- Técnica de muestreo: No probabilística por conveniencia. 6. Técnica de instrumentos: Observación y entrevista. - Instrumentos: Guía de observación y guía de entrevista.</p>

**ANEXO 2: Matriz de operacionalización de categorías**

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Ítems
<p><b>1. Definición conceptual</b> Las estrategias Socioafectivas son definidas también por Oxford (1990) como aquellas que brindan el soporte y el manejo del aprendizaje del idioma, este soporte se hará en el aspecto afectivo y social para ayudar al estudiante a una mejor interacción con los demás y un incremento en su confianza personal, a través de la regulación de emociones: <i>“Affective strategies help to regulate emotions, motivations, and attitudes. Social strategies help students learn through interaction with others”</i> [Estrategias Afectivas ayudan a regular las emociones, motivaciones y actitudes. Estrategias Sociales ayudan al estudiante a aprender a través de la interacción con otros.] (p. 135)</p> <p><b>2. Definición operacional</b> Consiste en el análisis de las estrategias socioafectivas a través de tres subcategorías: motivación, cooperación y empatía; a través de la aplicación de los instrumentos de Guía de Observación y Guía de entrevista en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa San Vicente Ferrer, Los Olivos, 2020.</p>	<p><b>Subcategoría 1:</b> <b>Motivación</b></p>	→ Decisión.	El estudiante demuestra decisión para participar e iniciar las actividades propuestas.
		→ Perseverancia.	El estudiante es perseverante en el cumplimiento de las tareas.
		→ Compromiso cognitivo.	El estudiante presenta un compromiso en el estudio del curso.
		→ Calificaciones.	El estudiante denota una mejora en sus calificaciones.
	<p><b>Subcategoría 2:</b> <b>Cooperación</b></p>	→ Rendimiento escolar.	El estudiante manifiesta una notable mejora en su rendimiento académico.
		→ Solución de conflictos.	El estudiante presenta una mayor capacidad para la solución de conflictos.
		→ Recursos académicos.	El estudiante tiene acceso a mejores y mayores recursos académicos.
		→ Distribución de conocimiento.	El estudiante comparte y recibe conocimientos a través de la interacción con sus compañeros.
	<p><b>Subcategoría 3:</b> <b>Empatía</b></p>	→ Comprensión y aceptación.	El estudiante comprende y acepta las experiencias de sus compañeros.
		→ Lenguaje corporal.	El estudiante identifica e interpreta el lenguaje corporal de sus compañeros.
		→ Identificación de necesidades.	El estudiante identifica e interpreta las necesidades de sus compañeros.
		→ Identificación de emociones.	El estudiante identifica e interpreta las emociones de sus compañeros.

## ANEXO 3: Instrumentos

## GUÍA DE ENTREVISTA

Fecha: \_\_\_\_\_

Datos del estudiante

A. Nombre completo del estudiante: \_\_\_\_\_

B. Edad: \_\_\_\_\_

C. Año escolar: \_\_\_\_\_

D. Género: (M, F)

E. ¿Es el español tu lengua materna?: (sí, no), otros \_\_\_\_\_

F. ¿Cuánto tiempo has estudiado el idioma inglés? Marca con una X

1 año	2 - 3 años	4 - 5 años	+ 5 años
-------	------------	------------	----------

En la presente entrevista se te harán una serie de preguntas que tienen por objetivo conocer un poco más sobre tu desarrollo académico respecto al curso del inglés, para ello te solicito que por favor a cada pregunta le otorgues un valor 1, 2, 3, 4, y 5, según tu criterio y opinión, estos números representan los siguientes enunciados.

1 = "nunca"

2 = "rara vez" (al menos una vez)

3 = "a veces" (alrededor de la mitad de las veces)

4 = "usualmente" (más de la mitad de las veces)

5 = "siempre"

EJEMPLO:

0.	¿Con qué frecuencia sueles compartir con tus compañeros tu tarea, cuando ellos no la han realizado aun?	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

Procederemos con la entrevista.

Nº	1 = "nunca" 2 = "rara vez" (al menos una vez) 3 = "a veces" (alrededor de la mitad de las veces) 4 = "usualmente" (más de la mitad de las veces) 5 = "siempre"					
1.	Frente a la propuesta de un trabajo colaborativo o en grupo ¿Te sientes motivado a trabajar en la dinámica grupal con tus compañeros?	1	2	3	4	5
2.	¿Qué tan frecuente es la presentación puntual de tus tareas asignadas en el curso de inglés?	1	2	3	4	5
3.	Si tuvieras que darle un calificativo al compromiso que tienes con el curso de inglés, conforme a la escala otorgada, ¿qué número le asignarías?	1	2	3	4	5

4.	Si hablamos de tus calificaciones, ¿con qué frecuencia tus calificaciones reflejan tu esfuerzo?	1	2	3	4	5
5.	¿Cómo calificarías (conforme a la escala otorgada) tu rendimiento en el curso gracias al trabajo colaborativo?	1	2	3	4	5
6.	¿Con qué frecuencia sueles tomar la iniciativa para solucionar los problemas que se presentan en tus trabajos grupales?	1	2	3	4	5
7.	¿Cómo calificarías (conforme a la escala otorgada) el acceso que tienes a recursos académicos de inglés para poder desarrollar tus trabajos grupales?	1	2	3	4	5
8.	¿Con qué frecuencia compartes tus conocimientos u obtienes solución a tus dudas acerca del curso de inglés con tus compañeros?	1	2	3	4	5
9.	Cuando escuchas alguna experiencia personal que tus compañeros comparten contigo, ¿con cuánto calificarías (conforme a la escala otorgada) tu capacidad de comprender y aceptar la experiencia que han compartido contigo?	1	2	3	4	5
10.	Cuando un compañero está atravesando algún problema personal o académico, ¿con cuánto calificarías tu habilidad para reconocer los problemas que tu compañero está viviendo?	1	2	3	4	5
11.	¿Con qué frecuencia sueles identificar en tus compañeros si estos necesitan algún tipo de ayuda académica antes de que te lo comuniquen?	1	2	3	4	5
12.	¿Con qué frecuencia sueles identificar en tus compañeros si estos requieren algún tipo de apoyo emocional antes de que te lo comuniquen?	1	2	3	4	5

## GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha: \_\_\_\_\_

Datos del estudiante

- A. Nombre completo del estudiante: \_\_\_\_\_  
 B. Edad: \_\_\_\_\_  
 C. Año escolar: \_\_\_\_\_  
 D. Género: (M, F)

Valorización de las respuestas

- 1 = “nunca”  
 2 = “rara vez” (al menos una vez)  
 3 = “a veces” (alrededor de la mitad de las veces)  
 4 = “usualmente” (más de la mitad de las veces)  
 5 = “siempre”

Nº	1 = “nunca” 2 = “rara vez” (al menos una vez) 3 = “a veces” (alrededor de la mitad de las veces) 4 = “usualmente” (más de la mitad de las veces) 5 = “siempre”					
1.	El estudiante toma la iniciativa para participar e iniciar las actividades propuestas.	1	2	3	4	5
2.	El estudiante es perseverante en el cumplimiento de las tareas.	1	2	3	4	5
3.	El estudiante demuestra compromiso con las actividades del curso.	1	2	3	4	5
4.	El estudiante denota una mejora en sus calificaciones dada a su automotivación.	1	2	3	4	5
5.	A través del trabajo cooperativo, el estudiante manifiesta una notable mejora en su rendimiento académico.	1	2	3	4	5
6.	A través del trabajo cooperativo, el estudiante presenta una mayor capacidad para la solución de conflictos.	1	2	3	4	5
7.	El estudiante mejora sus recursos académicos a través de la interacción con sus pares en el trabajo cooperativo.	1	2	3	4	5
8.	El estudiante comparte conocimientos a través de la interacción con sus compañeros en los trabajos cooperativos.	1	2	3	4	5
9.	El estudiante comprende y acepta las experiencias de sus compañeros.	1	2	3	4	5
10.	El estudiante identifica e interpreta el lenguaje corporal de sus compañeros.	1	2	3	4	5
11.	El estudiante identifica e interpreta las necesidades a nivel académico de sus compañeros.	1	2	3	4	5
12.	El estudiante identifica e interpreta las emociones de sus compañeros.	1	2	3	4	5

**ANEXO 4: Validación de Instrumentos****Juez Experto 1****AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD****Evaluación por Juicio de Expertos**

Lima, 01 de julio de 2020

**Mg. Luisa Zevallos de las Casas**  
**Coordinadora**  
**Programa de Estudios de Educación Secundaria en Lengua Inglesa**  
**Presente. -**

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de expertos.

Me dirijo a Usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración. Soy estudiante del curso de Seminario de Investigación II, actualmente en el 10mo ciclo de la carrera de Educación Secundaria en Lengua Inglesa, de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y estoy realizando el trabajo de investigación titulado *Estrategias Socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer en el año 2020*; el cual es de enfoque cualitativo, alcance: descriptivo y de diseño fenomenológico.

Debido a su experiencia en el tema, su trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento: Guía de observación, construido para operacionalizar la categoría de mi estudio.

Este instrumento es una Guía de entrevista que tiene por objetivo recoger la información brindada por los estudiantes luego de experimentar las estrategias socioafectivas en las clases dictadas, las categorías son motivación, cooperación y empatía, los indicadores son los siguientes: Motivación: *decisión, perseverancia, compromiso cognitivo y calificaciones*; Cooperación: *rendimiento escolar, solución de conflictos, recursos académicos y distribución de conocimiento*; Empatía: *comprensión y aceptación, lenguaje corporal, identificación de necesidades e identificación de emociones*.

La Guía de entrevista está compuesta por 12 ítems, cada uno de ellos presentan cinco opciones de respuesta que van desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El presente instrumento fue basado y adaptado del formato presentado por el Tesista Walter Fernandez-Malpartida (2017) en su tesis

magisterial titulada *The role of Language Learning Strategies Use, Age differences, Gender And English Achievement in the EFL College context in Peru*. La muestra estará conformada por estudiantes del 3ro C y F de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer.

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento tienen claridad, son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento.

Adjunto a la presente encontrará las instrucciones, la plantilla de análisis en la cual se calificará cada uno de los ítems y una ficha para llenar los datos del experto.

Expresando mi agradecimiento por la atención prestada, quedo de usted.

Atte.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Paola Elizabeth Aspiros Miranda', with a stylized flourish at the end.

Paola Elizabeth Aspiros Miranda  
DNI: 70465053

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador - Pregunta</b>
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

## Plantilla de análisis:

Nº	Ítem relacionado a cada categoría	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
	<b>MOTIVACIÓN</b>				
1	Frente a la propuesta de un trabajo colaborativo o en grupo ¿Te sientes motivado a trabajar en la dinámica grupal con tus compañeros?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
2	¿Qué tan frecuente es la presentación puntual de tus tareas asignadas en el curso de inglés?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
3	Si tuvieras que darle un calificativo al compromiso que tienes con el curso de inglés, conforme a la escala otorgada, ¿qué número le asignarías?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
4	Si hablamos de tus calificaciones, ¿con qué frecuencia tus calificaciones reflejan tu esfuerzo?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	<b>COOPERACIÓN</b>				
5	¿Cómo calificarías (conforme a la escala otorgada) tu rendimiento en el curso gracias al trabajo colaborativo?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
6	¿Con qué frecuencia sueles tomar la iniciativa para solucionar los problemas que se presentan en tus trabajos grupales?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
7	¿Cómo calificarías (conforme a la escala otorgada) el acceso que tienes a recursos académicos de inglés para poder desarrollar tus trabajos grupales?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

8	¿Con qué frecuencia compartes tus conocimientos u obtienes solución a tus dudas acerca del curso de inglés con tus compañeros?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	<b>EMPATÍA</b>				
9	Cuando escuchas alguna experiencia personal que tus compañeros comparten contigo, ¿con cuánto calificarías (conforme a la escala otorgada) tu capacidad de comprender y aceptar la experiencia que han compartido contigo?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
10	Cuando un compañero está atravesando algún problema personal o académico, ¿con cuánto calificarías tu habilidad para reconocer los problemas que tu compañero está viviendo?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
11	¿Con qué frecuencia sueles identificar en tus compañeros si estos necesitan algún tipo de ayuda académica antes de que te lo comuniquen?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
12	¿Con qué frecuencia sueles identificar en tus compañeros si estos requieren algún tipo de apoyo emocional antes de que te lo comuniquen?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

Comentarios adicionales:

Luego de haber hecho la validación de cada ítem, considero que el instrumento ya ha sido validado y que puede ser aplicado.

Por favor completar los siguientes datos:

<b>Nombre completo:</b>	<i>Luisa Inés Zevallos de las Casas</i>
<b>Profesión:</b>	<i>Educación Secundaria – Especialidad: Lengua Inglesa</i>
<b>Grado académico:</b>	<i>Magíster</i>
<b>Especialización y/o áreas de experiencia:</b>	<i>Magíster en Educación</i>
<b>Cargo actual:</b>	<i>Docente Universitario</i>
<b>Tiempo ejerciendo el cargo actual:</b>	<i>4 años</i>
<b>Años de experiencia</b>	<i>38 años como docente</i>

Muchas gracias por su valioso tiempo.

---

Mg. Luisa Zevallos de las Casas

Lima, 01 de julio de 2020

Fecha

## AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD

### Evaluación por Juicio de Expertos

Lima, 01 de julio de 2020

**Mg. Luisa Zevallos de las Casas**  
**Coordinadora**  
**Programa de Estudios de Educación Secundaria en Lengua Inglesa**  
**Presente. -**

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de expertos.

Me dirijo a Usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración. Soy estudiante del curso de Seminario de Investigación II, actualmente en el 10mo ciclo de la carrera de Educación Secundaria en Lengua Inglesa, de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y estoy realizando el trabajo de investigación titulado *Estrategias Socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 3er año de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer en el año 2020*; el cual es de enfoque cualitativo, alcance: descriptivo y de diseño fenomenológico.

Debido a su experiencia en el tema, su trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento: Guía de observación, construido para operacionalizar la categoría de mi estudio.

Este instrumento es una guía de observación que tiene por objetivo recoger la información brindada por los estudiantes luego de experimentar las estrategias socioafectivas en las clases dictadas, las categorías son motivación, cooperación y empatía, los indicadores son los siguientes: Motivación: *decisión, perseverancia, compromiso cognitivo y calificaciones*; Cooperación: *rendimiento escolar, solución de conflictos, recursos académicos y distribución de conocimiento*; Empatía: *comprensión y aceptación, lenguaje corporal, identificación de necesidades e identificación de emociones*.

La Guía de observación está compuesta por 12 ítems, cada uno de ellos presentan cinco opciones de respuesta que van desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El presente instrumento fue basado y adaptado del formato presentado por el Tesista Walter Fernandez-Malpartida (2017) en su tesis magisterial titulada *The role of Language Learning Strategies Use, Age differences, Gender And English Achievement in the EFL College context in Peru*. La muestra estará conformada por estudiantes del 3ro C y F de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer.

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento tienen claridad, son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento.

Adjunto a la presente encontrará las instrucciones, la plantilla de análisis en la cual se calificará cada uno de los ítems y una ficha para llenar los datos del experto.

Expresando mi agradecimiento por la atención prestada, quedo de usted.

Atte.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Paola Elizabeth Aspiros Miranda'. The signature is fluid and cursive, with a large initial 'P' and 'A'.

Paola Elizabeth Aspiros Miranda  
DNI: 70465053

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador - Pregunta</b>
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem muy relevante y debe ser incluido.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

## Plantilla de análisis:

Nº	Ítem relacionado a cada categoría	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
	<b>MOTIVACIÓN</b>				
1	El estudiante toma la iniciativa para participar e iniciar las actividades propuestas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
2	El estudiante es perseverante en el cumplimiento de las tareas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
3	El estudiante demuestra compromiso con las actividades del curso.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
4	El estudiante denota una mejora en sus calificaciones dada a su automotivación.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	<b>COOPERACIÓN</b>				
5	A través del trabajo cooperativo, el estudiante manifiesta una notable mejora en su rendimiento académico.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
6	A través del trabajo cooperativo, el estudiante presenta una mayor capacidad para la solución de conflictos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
7	El estudiante mejora sus recursos académicos a través de la interacción con sus pares en el trabajo cooperativo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
8	El estudiante comparte conocimientos a través de la interacción con sus compañeros en los trabajos cooperativos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	<b>EMPATÍA</b>				
9	El estudiante comprende y acepta las experiencias de sus compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
10	El estudiante identifica e interpreta el lenguaje corporal de sus compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
11	El estudiante identifica e interpreta las necesidades a nivel académico de sus compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

12	El estudiante identifica e interpreta las emociones de sus compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
----	--	---------	---------	---------	--

Comentarios adicionales:

**Ninguno.**

No hay ninguna observación por levantar, por lo tanto, este instrumento queda validado y listo para ser aplicado.

Por favor completar los siguientes datos:

<b>Nombre completo:</b>	<i>Luisa Inés Zevallos de las Casas</i>
<b>Profesión:</b>	<i>Educación Secundaria – Especialidad: Lengua Inglesa</i>
<b>Grado académico:</b>	<i>Magíster</i>
<b>Especialización y/o áreas de experiencia:</b>	<i>Magíster en Educación</i>
<b>Cargo actual:</b>	<i>Docente Universitario</i>
<b>Tiempo ejerciendo el cargo actual:</b>	<i>4 años</i>
<b>Años de experiencia</b>	<i>38 años</i>

Muchas gracias por su valioso tiempo.

---

Mg. Luisa Zevallos de las Casas

Lima, 01 de julio de 2020

Fecha

*Juez Experto 2*

**AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD**  
**Evaluación por Juicio de Expertos**

Lima, 01 de julio de 2020

**Mg. Carlos Luy Montejo**  
**Docente**  
**Seminario de Investigación II**  
**Presente. -**

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de expertos.

Me dirijo a Usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración. Soy estudiante del curso de Seminario de Investigación II, actualmente en el 10mo ciclo de la carrera de Educación Secundaria en Lengua Inglesa, de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y estoy realizando el trabajo de investigación titulado *Estrategias Socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 5to año de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer en el año 2020*; el cual es de enfoque cualitativo, alcance: descriptivo y de diseño fenomenológico.

Debido a su experiencia en el tema, su trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento: Guía de observación, construido para operacionalizar la categoría de mi estudio.

Este instrumento es una Guía de entrevista que tiene por objetivo recoger la información brindada por los estudiantes luego de experimentar las estrategias socioafectivas en las clases dictadas, las categorías son motivación, cooperación y empatía, los indicadores son los siguientes: Motivación: *decisión, perseverancia, compromiso cognitivo y calificaciones*; Cooperación: *rendimiento escolar, solución de conflictos, recursos académicos y distribución de conocimiento*; Empatía: *comprensión y aceptación, lenguaje corporal, identificación de necesidades e identificación de emociones*.

La Guía de entrevista está compuesta por 12 ítems, cada uno de ellos presentan cinco opciones de respuesta que van desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El presente instrumento fue basado y adaptado del formato presentado por el Tesista Walter Fernandez-Malpartida (2017) en su tesis magisterial titulada *The role of Language Learning Strategies Use, Age differences, Gender And English Achievement in the EFL College context in Peru*. La muestra estará conformada por estudiantes del 5to A de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer.

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento tienen claridad, son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento.

Adjunto a la presente encontrará las instrucciones, la plantilla de análisis en la cual se calificará cada uno de los ítems y una ficha para llenar los datos del experto.

Expresando mi agradecimiento por la atención prestada, quedo de usted.

Atte.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Paola E. Aspiros', enclosed within a thin blue rectangular border.

Paola Elizabeth Aspiros Miranda  
DNI: 70465053

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador - Pregunta</b>
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem muy relevante y debe ser incluido.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

**Plantilla de análisis:**

Nº	Ítem relacionado a cada categoría	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
	<b>MOTIVACIÓN</b>				
1	Frente a la propuesta de un trabajo colaborativo o en grupo ¿Te sientes motivado a trabajar en la dinámica grupal con tus compañeros?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
2	¿Qué tan frecuente es la presentación puntual de tus tareas asignadas en el curso de inglés?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
3	Si tuvieras que darle un calificativo al compromiso que tienes con el curso de inglés, conforme a la escala otorgada, ¿qué número le asignarías?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
4	Si hablamos de tus calificaciones, ¿con qué frecuencia tus calificaciones reflejan tu esfuerzo?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	<b>COOPERACIÓN</b>				
5	¿Cómo calificarías (conforme a la escala otorgada) tu rendimiento en el curso gracias al trabajo colaborativo?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
6	¿Con qué frecuencia sueles tomar la iniciativa para solucionar los problemas que se presentan en tus trabajos grupales?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
7	¿Cómo calificarías (conforme a la escala otorgada) el acceso que tienes a recursos académicos de inglés para poder desarrollar tus trabajos	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

	grupales?				
8	¿Con qué frecuencia compartes tus conocimientos u obtienes solución a tus dudas acerca del curso de inglés con tus compañeros?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	<b>EMPATÍA</b>				
9	Cuando escuchas alguna experiencia personal que tus compañeros comparten contigo, ¿con cuánto calificarías (conforme a la escala otorgada) tu capacidad de comprender y aceptar la experiencia que han compartido contigo?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
10	Cuando un compañero está atravesando algún problema personal o académico, ¿con cuánto calificarías tu habilidad para reconocer los problemas que tu compañero está viviendo?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
11	¿Con qué frecuencia sueles identificar en tus compañeros si estos necesitan algún tipo de ayuda académica antes de que te lo comuniquen?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
12	¿Con qué frecuencia sueles identificar en tus compañeros si estos requieren algún tipo de apoyo emocional antes de que te lo comuniquen?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

Comentarios adicionales:

Se levantaron las primeras observaciones, y se ha procedido a validar el instrumento para su posterior aplicación

<b>Nombre completo:</b>	<i>Carlos Augusto Luy Montejo</i>
<b>Profesión:</b>	<i>Ingeniero y Educador - Filósofo y Teólogo</i>
<b>Grado académico:</b>	<i>Magíster</i>
<b>Especialización y/o áreas de experiencia:</b>	<i>Maestría en Educación e Investigación</i>
<b>Cargo actual:</b>	<i>Docente Universitario</i>
<b>Tiempo ejerciendo el cargo actual:</b>	<i>8 años</i>
<b>Años de experiencia</b>	<i>8 años</i>

Muchas gracias por su valioso tiempo.




---

Dr. Carlos Luy Montejo

Lima, 18 de julio de 2020

Fecha

**AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD**  
**Evaluación por Juicio de Expertos**

Lima, 01 de julio de 2020

**Mg. Carlos Luy Montejo**  
**Docente**  
**Seminario de Investigación II**  
**Presente. -**

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de expertos.

Me dirijo a Usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración. Soy estudiante del curso de Seminario de Investigación II, actualmente en el 10mo ciclo de la carrera de Educación Secundaria en Lengua Inglesa, de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y estoy realizando el trabajo de investigación titulado *Estrategias Socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 5to año de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer en el año 2020*; el cual es de enfoque cualitativo, alcance: descriptivo y de diseño fenomenológico.

Debido a su experiencia en el tema, su trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento: Guía de observación, construido para operacionalizar la categoría de mi estudio.

Este instrumento es una guía de observación que tiene por objetivo recoger la información brindada por los estudiantes luego de experimentar las estrategias socioafectivas en las clases dictadas, las categorías son motivación, cooperación y empatía, los indicadores son los siguientes: Motivación: *decisión, perseverancia, compromiso cognitivo y calificaciones*; Cooperación: *rendimiento escolar, solución de conflictos, recursos académicos y distribución de conocimiento*; Empatía: *comprensión y aceptación, lenguaje corporal, identificación de necesidades e identificación de emociones*.

La Guía de observación está compuesta por 12 ítems, cada uno de ellos presentan cinco opciones de respuesta que van desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El presente instrumento fue basado y adaptado del formato presentado por el Tesista Walter Fernandez-Malpartida (2017) en su tesis magisterial titulada *The role of Language Learning Strategies Use, Age differences, Gender And English Achievement in the EFL College context in Peru*. La muestra estará conformada por estudiantes del 5to A de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer.

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento tienen claridad, son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento.

Adjunto a la presente encontrará las instrucciones, la plantilla de análisis en la cual se calificará cada uno de los ítems y una ficha para llenar los datos del experto.

Expresando mi agradecimiento por la atención prestada, quedo de usted.

Atte.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Paola E. Aspiros', enclosed within a rectangular box.

Paola Elizabeth Aspiros Miranda  
DNI: 70465053

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador - Pregunta</b>
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem muy relevante y debe ser incluido.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

**Plantilla de análisis:**

Nº	Ítem relacionado a cada categoría	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
	<b>MOTIVACIÓN</b>				
1	El estudiante toma la iniciativa para participar e iniciar las actividades propuestas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
2	El estudiante es perseverante en el cumplimiento de las tareas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
3	El estudiante demuestra compromiso con las actividades del curso.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
4	El estudiante denota una mejora en sus calificaciones dada a su automotivación.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	<b>COOPERACIÓN</b>	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
5	A través del trabajo cooperativo, el estudiante manifiesta una notable mejora en su rendimiento académico.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
6	A través del trabajo cooperativo, el estudiante presenta una mayor capacidad para la solución de conflictos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
7	El estudiante mejora sus recursos académicos a través de la interacción con sus pares en el trabajo cooperativo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
8	El estudiante comparte conocimientos a través de la interacción con sus compañeros en los trabajos cooperativos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	<b>EMPATÍA</b>				
9	El estudiante comprende y acepta las experiencias de sus compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

10	El estudiante identifica e interpreta el lenguaje corporal de sus compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
11	El estudiante identifica e interpreta las necesidades a nivel académico de sus compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
12	El estudiante identifica e interpreta las emociones de sus compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

Comentarios adicionales:

Se levantaron las primeras observaciones, y se ha procedido a validar el instrumento para su posterior aplicación

Por favor completar los siguientes datos:

<b>Nombre completo:</b>	<i>Carlos Augusto Luy Montejo</i>
<b>Profesión:</b>	<i>Ingeniero y Educador - Filósofo y Teólogo</i>
<b>Grado académico:</b>	<i>Magíster</i>
<b>Especialización y/o áreas de experiencia:</b>	<i>Maestría en Educación e Investigación</i>
<b>Cargo actual:</b>	<i>Docente Universitario</i>
<b>Tiempo ejerciendo el cargo actual:</b>	<i>8 años</i>
<b>Años de experiencia</b>	<i>8 años</i>

Muchas gracias por su valioso tiempo.




---

Dr. Carlos Luy Montejo

Lima, 18 de julio de 2020

Fecha

*Juez Experto 3*

**AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD**  
**Evaluación por Juicio de Expertos**

Lima, 29 de agosto de 2020

**Presente. -**

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de expertos.

Me dirijo a Usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración. Actualmente, me encuentro estudiando el 10mo ciclo de la carrera de Educación Secundaria en Lengua Inglesa, de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y estoy realizando el trabajo de investigación titulado *Estrategias Socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 5to año de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer en el año 2020*; el cual es de enfoque cualitativo, alcance: descriptivo y de diseño fenomenológico.

Debido a su experiencia en el tema, su trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento: Guía de observación, construido para operacionalizar la categoría de mi estudio.

Este instrumento es una guía de entrevista que tiene por objetivo recoger la información brindada por los estudiantes luego de experimentar las estrategias socioafectivas en las clases dictadas, las categorías son motivación, cooperación y empatía, los indicadores son los siguientes: Motivación: *decisión, perseverancia, compromiso cognitivo y calificaciones*; Cooperación: *rendimiento escolar, solución de conflictos, recursos académicos y distribución de conocimiento*; Empatía: *comprensión y aceptación, lenguaje corporal, identificación de necesidades e identificación de emociones*.

La Guía de entrevista está compuesta por 12 ítems, cada uno de ellos presentan cinco opciones de respuesta que van desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El presente instrumento fue basado y adaptado del formato presentado por el Tesista Walter Fernandez-Malpartida (2017) en su tesis magisterial titulada *The role of Language Learning Strategies Use, Age differences, Gender And English Achievement in the EFL College context in Peru*. La muestra estará conformada por estudiantes del 5to A de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer.

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento tienen claridad, son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento.

Adjunto a la presente encontrará las instrucciones, la plantilla de análisis en la cual se calificará cada uno de los ítems y una ficha para llenar los datos del experto.

Expresando mi agradecimiento por la atención prestada, quedo de usted.

Atte.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Paola Elizabeth Aspiros Miranda', enclosed within a faint rectangular border.

Paola Elizabeth Aspiros Miranda  
DNI: 70465053

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador - Pregunta</b>
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

**Plantilla de análisis:**

<b>Nº</b>	<b>Ítem relacionado a cada categoría</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Claridad</b>	<b>Observaciones</b>
	MOTIVACIÓN				

1	Frente a la propuesta de un trabajo colaborativo o en grupo ¿Te sientes motivado a trabajar en la dinámica grupal con tus compañeros?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
2	¿Qué tan frecuente es la presentación puntual de tus tareas asignadas en el curso de inglés?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
3	Si tuvieras que darle un calificativo al compromiso que tienes con el curso de inglés, conforme a la escala otorgada, ¿qué número le asignarías?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
4	Si hablamos de tus calificaciones, ¿con qué frecuencia tus calificaciones reflejan tu esfuerzo?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	<b>COOPERACIÓN</b>				
5	¿Cómo calificarías (conforme a la escala otorgada) tu rendimiento en el curso gracias al trabajo colaborativo?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
6	¿Con qué frecuencia sueles tomar la iniciativa para solucionar los problemas que se presentan en tus trabajos grupales?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
7	¿Cómo calificarías (conforme a la escala otorgada) el acceso que tienes a recursos académicos de inglés para poder desarrollar tus trabajos grupales?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
8	¿Con qué frecuencia compartes tus conocimientos u obtienes solución a tus dudas acerca del curso de inglés con tus compañeros?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

	<b>EMPATÍA</b>				
9	Cuando escuchas alguna experiencia personal que tus compañeros comparten contigo, ¿con cuánto calificarías (conforme a la escala otorgada) tu capacidad de comprender y aceptar la experiencia que han compartido contigo?	1 2 3 <b>4</b>	1 2 3 <b>4</b>	1 2 3 <b>4</b>	
10	Cuando un compañero está atravesando algún problema personal o académico, ¿con cuánto calificarías tu habilidad para reconocer los problemas que tu compañero está viviendo?	1 2 3 <b>4</b>	1 2 3 <b>4</b>	1 2 3 <b>4</b>	
11	¿Con qué frecuencia sueles identificar en tus compañeros si estos necesitan algún tipo de ayuda académica antes de que te lo comuniquen?	1 2 3 <b>4</b>	1 2 3 <b>4</b>	1 2 3 <b>4</b>	
12	¿Con qué frecuencia sueles identificar en tus compañeros si estos requieren algún tipo de apoyo emocional antes de que te lo comuniquen?	1 2 3 <b>4</b>	1 2 3 <b>4</b>	1 2 3 <b>4</b>	

Comentarios adicionales:

**EL INSTRUMENTO ES VALIDO PARA SU APLICACIÓN.**

Por favor completar los siguientes datos:

<b>Nombre completo:</b>	<b><i>ALDO RAFAEL MEDINA GAMERO</i></b>
-------------------------	---

<b>Profesión:</b>	<i>DOCENTE</i>
<b>Grado académico:</b>	<i>MAGISTER EN EDUCACIÓN</i>
<b>Especialización y/o áreas de experiencia:</b>	<i>INVESTIGACIÓN , EDUCACIÓN</i>
<b>Cargo actual:</b>	<i>DOCENTE</i>
<b>Tiempo ejerciendo el cargo actual:</b>	<i>11 AÑOS</i>
<b>Años de experiencia</b>	<i>18 AÑOS</i>

Muchas gracias por su valioso tiempo.



\_\_\_\_\_  
ALDO MEDINA GAMERO  
40882167

Lima, 29 de agosto de 2020

Fecha

**AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD**  
**Evaluación por Juicio de Expertos**

Lima, 29 de agosto de 2020

**Presente. -**

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de expertos.

Me dirijo a Usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración. Actualmente, me encuentro estudiando el 10mo ciclo de la carrera de Educación Secundaria en Lengua Inglesa, de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y estoy realizando el trabajo de investigación titulado *Estrategias Socioafectivas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 5to año de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer en el año 2020*; el cual es de enfoque cualitativo, alcance: descriptivo y de diseño fenomenológico.

Debido a su experiencia en el tema, su trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento: Guía de observación, construido para operacionalizar la categoría de mi estudio.

Este instrumento es una guía de observación que tiene por objetivo recoger la información brindada por los estudiantes luego de experimentar las estrategias socioafectivas en las clases dictadas, las categorías son motivación, cooperación y empatía, los indicadores son los siguientes: Motivación: *decisión, perseverancia, compromiso cognitivo y calificaciones*; Cooperación: *rendimiento escolar, solución de conflictos, recursos académicos y distribución de conocimiento*; Empatía: *comprensión y aceptación, lenguaje corporal, identificación de necesidades e identificación de emociones*.

La Guía de observación está compuesta por 12 ítems, cada uno de ellos presentan cinco opciones de respuesta que van desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El presente instrumento fue basado y adaptado del formato presentado por el Tesista Walter Fernandez-Malpartida (2017) en su tesis magisterial titulada *The role of Language Learning Strategies Use, Age differences, Gender And English Achievement in the EFL College context in Peru*. La muestra estará conformada por estudiantes del 5to A de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer.

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento tienen claridad, son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento.

Adjunto a la presente encontrará las instrucciones, la plantilla de análisis en la cual se calificará cada uno de los ítems y una ficha para llenar los datos del experto.

Expresando mi agradecimiento por la atención prestada, quedo de usted.

Atte.



Paola Elizabeth Aspiros Miranda

DNI: 70465053

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador - Pregunta</b>
<b>Coherencia</b>	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.

El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem muy relevante y debe ser incluido.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

**Plantilla de análisis:**

Nº	Ítem relacionado a cada categoría	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
	MOTIVACIÓN				

1	El estudiante toma la iniciativa para participar e iniciar las actividades propuestas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
2	El estudiante es perseverante en el cumplimiento de las tareas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
3	El estudiante demuestra compromiso con las actividades del curso.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
4	El estudiante denota una mejora en sus calificaciones dada a su automotivación.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	<b>COOPERACIÓN</b>				
5	A través del trabajo cooperativo, el estudiante manifiesta una notable mejora en su rendimiento académico.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
6	A través del trabajo cooperativo, el estudiante presenta una mayor capacidad para la solución de conflictos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
7	El estudiante mejora sus recursos académicos a través de la interacción con sus pares en el trabajo cooperativo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
8	El estudiante comparte conocimientos a través de la interacción con sus compañeros en los trabajos cooperativos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	<b>EMPATÍA</b>				
9	El estudiante comprende y acepta las experiencias de sus compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
10	El estudiante identifica e interpreta el lenguaje corporal de sus compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

11	El estudiante identifica e interpreta las necesidades a nivel académico de sus compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
12	El estudiante identifica e interpreta las emociones de sus compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

Comentarios adicionales:

<b>EL INSTRUMENTO ES VALIDO PARA SU APLICACIÓN</b>
--

Por favor completar los siguientes datos:

<b>Nombre completo:</b>	<i>ALDO RAFAEL MEDINA GAMERO</i>
<b>Profesión:</b>	<i>DOCENTE</i>
<b>Grado académico:</b>	<i>MAGISTER EN EDUCACIÓN</i>
<b>Especialización y/o áreas de experiencia:</b>	<i>INVESTIGACIÓN , EDUCACIÓN</i>

<b>Cargo actual:</b>	<i>DOCENTE</i>
<b>Tiempo ejerciendo el cargo actual:</b>	<i>11 AÑOS</i>
<b>Años de experiencia</b>	<i>18 AÑOS</i>

Muchas gracias por su valioso tiempo.



---

ALDO MEDINA GAMERO  
40882167

Lima, 29 de agosto de 2020

Fecha

## ANEXO 5: Proceso de Codificación de resultados

### Entrevista

Preguntas	Respuestas	Frases codificadas
<p>1. Frente a la propuesta de un trabajo colaborativo o en grupo ¿Te sientes motivado a trabajar en la dinámica grupal con tus compañeros?</p>	<p><b>Siempre:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Me gusta el tema, los conozco más a los compañeros, al dividir el trabajo no es tanta la carga.”</li> <li>2. “Cuando hacemos grupos algunos se comunican por voz o por chat, me gusta los diferentes métodos de trabajo y ejercicios.”</li> <li>3. “Así puedo interactuar con mis compañeros, puedo oír puntos de vista y aprender cosas del trabajo en equipo.”</li> <li>4. “Porque eso es la mayor parte de la nota; y, para aprobar. Eso me inspira.”</li> <li>5. “Porque no quiero tener una nota por la que no me he esforzado.”</li> <li>6. “Como todavía no conozco a todos, me da la oportunidad de conocerlos y trabajar.”</li> <li>7. “Porque me gusta hacerlo con mis compañeros, compartimos y nos reencontramos de nuevo.”</li> <li>8. “Es entretenido, se entiende gracias a los videos y la explicación.”</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “No es tanta la carga.”</li> <li>2. “Diferentes métodos de trabajo y ejercicios.”</li> <li>3. “Puedo oír puntos de vista y aprender cosas”</li> <li>4. “Es la mayor parte de la nota”</li> <li>5. “No quiero tener una nota por la que no me he esforzado”</li> <li>6. “Me da la oportunidad de conocerlos”</li> <li>7. “Compartimos y nos reencontramos de nuevo”</li> <li>8. “Es entretenido”</li> <li>9. “Me cuesta hablar (...) por timidez.”</li> <li>10. “Es parte de mí”</li> <li>11. “Me gusta”</li> <li>12. “Es difícil ser la única mujer entre varios varones.”</li> <li>13. “Depende con quien me toque”</li> <li>14. “Trato de incluirlos”</li> <li>15. “No todos son sociables”</li> <li>16. “Trato que trabajen”</li> <li>17. “Es relajante”</li> </ol>
	<p><b>Usualmente:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. “A veces me cuesta hablar en los grupos por timidez.”</li> <li>10. “Es parte de mí estar motivada, no conozco a todos los compañeros, pero igual debo hacerlo.”</li> <li>11. “Me gusta trabajar en equipo, aunque hay quienes se distraen y no trabajan en equipo.”</li> <li>12. “A veces me toca hacer grupos con hombres y me toca ser la única mujer, me es difícil ser la única mujer entre varios varones.”</li> <li>13. “Es incómodo trabajar con chicos o con quienes no conoces, pero a veces hay gente que no quiere colaborar, depende con quien me toque.”</li> <li>14. “Siento que es parte del grupo, hay chicos quienes tienen la cámara apagada siempre o no hablan; los chicos a veces no hablan, trato de incluir a quienes no quieren hablar, pero ellos no quieren.”</li> <li>15. “No todos son sociables y eso hace que no me motive mucho, más cuando es mixto.”</li> <li>16. “Hay oportunidades en que los participantes participan otros no; pero, siempre trato que trabajen, no tengo problemas con ello.”</li> <li>17. “El trabajo en equipo es relajante y una buena forma de completar las</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>18. =13</li> <li>19. “Me ha tocado con quienes no participan”</li> <li>20. “No los conozco”</li> <li>21. “=13”</li> <li>22. “=19”</li> <li>23. “Depende de mi estado de ánimo.”</li> <li>24. “=20”</li> <li>25. “=19”</li> <li>26. “=19”</li> <li>27. “=20”</li> <li>28. “=19”</li> <li>29. “Yo les digo para empezar”</li> <li>30. “No me gusta que sea mixto”</li> </ol>

- actividades porque cada uno da su opinión.”
18. “Como que el grupo depende, no aportan mucho, no me gusta estar al pendiente de ellos, no tienen mucha iniciativa.”
  19. “Algunas veces me ha tocado con quienes no participan, no escriben ni dan su opinión.”
  20. “Algunas veces me toca con personas que desconozco y esto me desmotiva.”
  21. “Depende con quien me toque trabajar.”
  22. “A veces me toca con alumnos que no trabajan, también porque son equipos mixtos.”
  23. “Estoy aburrido, otras no. Depende de mi estado de ánimo.”
  24. “No es que no me sienta animado, es difícil hacer cosas con quienes no conozco.”
  25. “Debido a que en los grupos son aleatorios, algunos no trabajan y no te dan el ánimo de trabajar.”
  26. “A veces hay quienes no colaboran mucho, si me tocará con quienes apoyan, dan ganas de hacerlo.”

**A veces:**

27. “Porque hay momentos que hacemos grupo con personas que no tiene confianza y no sé cómo desenvolverme junto a ellos.”
28. “A veces los integrantes del grupo no hablan o no participan.”
29. “Porque yo les digo para empezar, otros hacen otras cosas.”
30. “A veces no me gusta que sea mixto, un hombre y varias mujeres y viceversa.”

**2. *¿Qué tan frecuente es la presentación puntual de tus tareas asignadas en el curso de inglés?***

**Siempre:**

1. “No me gusta ser impuntual”
2. “Porque el plazo es corto y lo considero importante, por eso lo realizo primero.”
3. “Trato de entregar a tiempo por si se me va el internet y para no tener trabajos acumulados.”
4. “Más que nada para evitar la acumulación de tareas, para evitar correr de aquí para allá.”
5. “Estoy al día, fallo a veces. Soy responsable con mis tareas por las calificaciones, me gusta permanecer en un promedio satisfactorio para mí, mis padres y docentes.”
6. “Lo entrego en la fecha indicada. No me gusta tener mala nota, no me gustaría hacer sentir como si la clase no me importara.”
7. “Nunca me ha gustado hacer los trabajos a última hora, me siento mal si lo entrego tarde.”
8. “Me considero una persona que me estresa dejar tarea pendiente, me gusta hacerla al toque.”
9. “Si me retraso me ponen mala nota. Mi mamá me enseñó a entregar puntual.”

1. “No me gusta ser impuntual”
2. “lo considero importante”
3. “no quiero tener trabajos acumulados”
4. “=3”
5. “Me gusta permanecer en un promedio satisfactorio”
6. “No me gusta hacer sentir como si la clase no me importará”
7. “me siento mal si lo entrego tarde”
8. “me estresa dejar tarea pendiente”
9. “si me retraso me ponen mala nota”
10. “siento que se me acumulan las cosas”
11. “No hay motivo para entregar tarde”
12. “Quiero ser responsable”
13. “la hago cuando me la dejan”
14. “atraso todas mis tareas”
15. “=3”

10. "A la responsabilidad y necesidad que no se ponga la asignación en rojo, porque siento que se me acumulan las cosas y te estresas."
11. "No hay motivo para entregar tarde, no hay pretexto, tenemos mucho tiempo."
12. "Porque quiero ser responsable con mis tareas."
13. "Siempre la hago cuando me la dejan."
14. "Porque si me atraso, atraso todas mis tareas."
15. "Trato de entregarlos el mismo día, porque los profesores dejan más tarea y no me gusta que se me acumule."
16. "Intento que cada tarea que me llega, tarea que hago el mismo día."
17. "Por responsabilidad."
18. "No soy tan responsable en la fecha límite, pero se me complica presentarlo antes."
19. "Como la asignación avisa, apenas la mandan la hago, termino y envío."
20. "A veces cumplo con la fecha. Hago mis tareas para tener el fin de semana libre."
21. "Hasta el día de hoy en todos los cursos hago mis trabajos. Para no salir con mala nota, te haces responsable a futuro, cada vez que haces a tiempo."
22. "Porque me organizo."
23. "El mismo día que envían, entrego; porque, no me gusta acumular tareas."
24. "No me gusta entregar ni llegar tarde, así tenga que desvelarme."
25. "No quiero estar mal en el curso."
16. "tarea que me llega, tarea que hago"
17. "responsabilidad"
18. "se me complica presentarlo antes"
19. "apenas la mandan, la hago"
20. "tener el fin de semana libre"
21. "no salir con mala nota"
22. "me organizo"
23. "=19"
24. "no me gusta entregar ni llegar tarde"
25. "no quiero estar mal en el curso"
26. "presento a tiempo"
27. "trato de entregar el mismo día que lo asignan"
28. "para mi es fácil"
29. "hay algunas tareas que me olvido"
30. "entrego una hora antes del límite"

**Usualmente:**

26. "Si presento a tiempo, pero ha habido atraso con los trabajos en grupo, pero si es personal lo hago a tiempo."
27. "Trato de entregar el mismo día que lo asignan o antes de la fecha límite."
28. "Una vez no cumplí. Para mi es fácil responder las actividades, exposiciones es un poco más complicado."
29. "Hay algunas tareas que me olvido de entregar, pero ya no hago eso."
30. "A veces entrego una hora antes de la fecha límite."

**3. Si tuvieras que darle un calificativo al compromiso que tienes con el curso de inglés, conforme a la escala otorgada, ¿qué**

**Siempre:**

1. "Mejorar la pronunciación, porque busco satisfacer mis expectativas y la de mis padres, busco como mejorar."
2. "Creo que antes no me gustaba mucho, pero usted hace que las clases sean mejores y por eso me exijo más."
3. "Siempre" hago mis tareas porque es mi deber. Presto atención para entender el tema."
4. "Adoro los lunes porque las clases son interactivas y me relajan un poco."
5. "No tomo ningún curso como más o menos, todos por igual, me van a servir más adelante."
1. "busco como mejorar"
2. "antes no me gustaba mucho"
3. "es mi deber"
4. "adoro los lunes (...) me relajan"
5. "todos por igual"
6. "trato de hacer mi mejor trabajo"
7. "me gusta colaborar con los cursos"
8. "es un curso importante"
9. "los temas (...) son interesantes"

número le  
asignarías?

6. "Siempre trato de esforzarme, no sé mucho; pero trato de hacer mi mejor trabajo y todo."
7. "Me gusta colaborar con los cursos."
8. "Porque es un curso importante y beneficia mis notas."
9. "Los temas que hablamos son interesantes."
10. "Intento poner todo mi esfuerzo, es el idioma universal, abre puertas y hay que dominarlo."
11. "Por querer aprender el idioma, dicen que el inglés abre muchas puertas y en los trabajos se requiere inglés."
12. "Cumplo con las tareas e intento hacer lo mejor para tener una buena calificación."
13. "Tú mismo lo has hecho o propuesto y debes cumplir tú lo que has elegido."
14. "Con todos los cursos, para aprender."
15. "Porque todo por aprender otro idioma para que en la vida adulta pueda encontrar trabajo en el extranjero."

**Usualmente:**

16. "No siempre estudio inglés, no todos los días."
17. "Porque la cuarentena no me ayuda mucho, a veces como que me agarra en la cabeza y quiero arrancar y luego viene la tranquilidad."
18. "A veces me siento motivado (alegre). Son emociones externas al curso."
19. "A veces hago los trabajos bien y a tiempo. No me gusta mucho hacer tareas"
20. "Porque siento que aún no lo manejo bien, siento que debo practicar más y hacerlo apenas termine, porque lo tengo en mi cabeza."
21. "Me esfuerzo para entender el inglés y practico, pero no es mi curso favorito, no me gusta estudiarlo."
22. "Porque hay veces que digo que doy todo, pero en el fondo no es cierto."
23. "A la hora de hacer las tareas, la hago ahí mismo y si no lo sé, lo busco en el internet. Por el tiempo, tengo otras tareas y me concentro en lo más urgente."
24. "No estoy tan interesado en el área de inglés."
25. "Siempre lo cumplo todo en el tiempo que nos dan. Observo y preparo."
26. "Como hay bastantes cursos y no me concentro muy bien. Me bajé el app de Duolingo."
27. "Algunas veces se me complica un poco y no entiendo."
28. "A veces lo quiero entregar antes y me demoro buscando que es."

**A veces:**

29. "Porque entiendo, puedo entregar; a veces hay problemas de facilidades de acceso."
30. "Yo comprendo algunas palabras, pero hay ciertas cosas que no entiendo y

10. "intento poner todo mi esfuerzo"
11. "abre muchas puertas"
12. "tener una buena calificación"
13. "debes cumplir, tú lo que has elegido"
14. "para aprender"
15. "encontrar trabajo en el extranjero"
16. "no siempre estudio"
17. "la cuarentena no me ayuda"
18. "a veces me siento motivado"
19. "no me gusta mucho hacer tareas"
20. "siento que debo practicar más"
21. "no es mi curso favorito"
22. "digo que doy todo, pero en el fondo no es cierto"
23. "me concentro en lo más urgente"
24. "no estoy tan interesado en el área de inglés"
25. "observo y preparo"
26. "no me concentro muy bien"
27. "algunas veces se me complica y no entiendo"
28. "a veces (...) me demoro buscando que es"
29. "facilidades de acceso"
30. "siempre quise estudiar inglés"

busco, sé que tengo que ponerle ganas, tengo altas y bajas. Siempre quise estudiar inglés, solo que por dinero no llegué a seguir, no estudio, por eso tengo la motivación de seguir el curso.”

4. *Si hablamos de Siempre:*

*tus calificaciones, ¿con qué frecuencia tus calificaciones reflejan tu esfuerzo?*

1. “Veo que reflejan correctamente, en pronunciación y estructura es correcto porque no me esforcé como me hubiera gustado, siento que puedo dar mucho más de todo.”
2. “En el primer bimestre la nota que me pusieron reflejaba, en ese tiempo no llegue a cumplir las porque creí que no podía, fue mi responsabilidad. Las notas si reflejan.”
3. “Me esfuerzo, entiendo, no lo veo difícil y tengo buena nota.”
4. “Yo creo que sí, demuestra mi esfuerzo.”
5. “No estoy totalmente segura, pero creo que sí.”
6. “Aparte del esfuerzo, a veces me falta algo, eso me falla un poco.”
7. “He estado sacando notas buenas, son las notas que merezco.”
8. “Me olvido en las pruebas una palabra.”
9. “Veo los errores que he cometido, veo en un error, veo algo beneficioso.”
10. “Desaprobé porque no asistía, pero ahora si pongo mucho empeño.”
11. “Sí se refleja, pero me gustaría mejorar.”
12. “A veces me equivoco.”
13. “Si corresponde.”
14. “Creo que el inglés me va a ayudar con mi futuro para estudiar y trabajar.”
15. “A veces no lo hago bien y tengo que aprender para mejorar las notas.”
16. “Sí es mi propio esfuerzo y se ve reflejado, lo que aprender se ve en las actividades.”
17. “Sí se reflejan. Porque tienen un buen puntaje y estoy aprendiendo.”
18. “(nada adicional)”
19. “No veo mucho las notas, siempre he sido uno de los primeros, creo que si se ve reflejado.”
20. “Creo que sí.”

*Usualmente:*

21. “A veces más bajas conforme a mi esfuerzo; pero desde que trabajo con Ud. ya no.”
22. “A veces me confundo en los ejercicios, pero participo en clase, así que considero que mis notas si se reflejan.”
23. “Si sé mis notas de la libreta veo en qué fallo y en qué puedo esforzarme más.”
24. “Los trabajos grupales a veces es dispareja la calificación.”
25. “Por el hecho que a veces me esfuerzo mucho, me pongo nerviosa y me

1. “Siento que puedo dar mucho más de todo”
2. “creí que no podía”
3. “me esfuerzo”
4. “creo que sí”
5. “=4”
6. “me falta algo”
7. “son las notas que merezco”
8. “me olvido”
9. “veo algo beneficioso”
10. “pongo mucho empeño”
11. “me gustaría mejorar”
12. “me equivoco”
13. “si corresponde”
14. “me va a ayudar con mi futuro”
15. “aprender para mejorar mis notas”
16. “es mi esfuerzo”
17. “se ve reflejado y estoy aprendiendo”
18. “”
19. “=4”
20. “=4”
21. “más bajas conforme a mi esfuerzo; (...) desde que trabajo con Ud. ya no”
22. “=4”
23. “veo en que puedo esforzarme más”
24. “los trabajos grupales, a veces es dispareja la calificación”
25. “mis nervios me traicionan”
26. “no le puse empeño”
27. “hay cosas que no domino”
28. “entrego los trabajos como yo puedo hacerlo”
29. “no siempre me desenvuelvo bien por el temor a equivocarme”
30. “siento que no reflejan”

- olvido, me baja la nota. Mis propios nervios me traicionan.”
26. “A veces como que no saco las notas que merezco porque no le puse empeño al trabajo o la tarea.”
27. “Porque a veces no domino mucho el inglés, porque hay cosas que no domino.”

**A veces:**

28. “A veces sí entrego los trabajos como yo puedo hacerlo y a veces tengo que hacer correcciones.”
29. “El curso es complicado para mí, no siempre me desenvuelvo bien por el temor a equivocarme, a veces no le pongo más esfuerzo porque ya sé que voy a equivocarme y sigo sintiendo esa inseguridad.”
30. “Porque cuando tengo baja nota y yo presento siento que no reflejan.”

Preguntas	Respuestas	Frasas codificadas
5. <i>¿Cómo calificarías (conforme a la escala otorgada) tu rendimiento en el curso gracias al trabajo colaborativo?</i>	<p><b><u>Siempre:</u></b></p> <p>1. “La docente explica bien lo que deja de trabajo el mismo día, se aprende más rápido. A veces me ayuda incluso en el tema.”</p> <p>2. “Somos un salón que recién se ha integrado, sí me puedo desenvolver más porque las conozco y me ha gustado el trabajo en equipo.”</p> <p>3. “No los conozco mucho porque recién me integro.”</p> <p>4. “Al no vernos, por distancia participo más y eso ha hecho que rinda más.”</p> <p>5. “Si me ayuda a mi rendimiento, aprendo más de las diferentes opiniones en grupo, igual si el grupo es mixto.”</p> <p>6. “Cuando colaboramos, nos ayudamos entre todos y sacamos buena nota.”</p> <p>7. “Si me ayuda a mejorar, cuando deja trabajos con imágenes es más sencillo aprender.”</p> <p>8. “Me desenvuelvo bien y me llevo bien, me ayuda a aprender y si tengo dudas les pregunto a ellos.”</p> <p>9. “Esta bueno compartir ideas con otros compañeros.”</p> <p>10. “A veces les puedo preguntar lo que no sé.”</p> <p>11. “Creo que mis compañeros con quienes vengo trabajando, siento que no solo están para completar la tarea sino también para ayudarme.”</p> <p>12. “Porque también tengo que participar y así voy aprendiendo.”</p> <p>13. “Más que nada me ayuda a mejorar todos al mismo tiempo, nos ayuda igualmente.”</p> <p>14. “Como hablan del tema todos los del grupo, nos apoyamos y entendemos</p>	<p>1. “(...) lo que deja de trabajo el mismo día, se aprende más rápido.”</p> <p>2. “(...) me puedo desenvolver más por que las conozco...”</p> <p>3. “No los conozco mucho porque recién me integro”</p> <p>4. “(...) por distancia participo más y eso ha hecho que rinda más”</p> <p>5. “(...) aprendo más de las diferentes opiniones en grupo...”</p> <p>6. “(...) nos ayudamos entre todos y sacamos buena nota”</p> <p>7. “Si me ayuda a mejorar...”</p> <p>8. “(...) me ayuda a aprender...”</p> <p>9. “Esta bueno compartir ideas con otros compañeros.”</p> <p>10. “(...) puedo preguntar lo que no sé.”</p> <p>11. “Creo que mis compañeros (...) no solo están para completar la tarea sino también para ayudarme.”</p> <p>12. “(...) así voy aprendiendo”</p> <p>13. “(...) ayuda a mejorar todos al mismo tiempo...”</p> <p>14. “(...) nos apoyamos y entendemos mejor el tema.”</p> <p>15. =8</p> <p>16. “(...) no todos entregan a tiempo.”</p> <p>17. “(...) las dudas las pregunto y los inconvenientes también.”</p> <p>18. “Me ha ayudado...”</p> <p>19. “(...) trato de hablar (...) con ellos para que puedan contribuir todos.”</p>

- mejor el tema.”
15. “Hay quienes saben más y nos ayudan cuando no sabemos.”

**Usualmente:**

16. “Porque no todos tienen el compromiso de trabajar en equipo, no todos entregan a tiempo.”
17. “Yo estoy bien, me gusta cómo se desarrolla el trabajo, las dudas las pregunto y los inconvenientes también.”
18. “Me ha ayudado, a parte, cuando alguien no entiende los otros compañeros ayudan a poner en concreto las ideas, siempre estoy dispuesta en ayudar.”
19. “Cuando no hablan, trato de hablar en el chat o con ellos para que puedan contribuir todos.”
20. “Me ayuda a practicar y reforzar el inglés.”
21. “A veces te distraes por hablar y conversar, no te concentras muy bien en lo que haces; sin embargo, luego de esa conversa trabajamos mucho mejor.”
22. “Algunos no cumplen las tareas y se demoran para realizarlos o por problemas de red.”
23. “Es un trabajo más que debes cumplir, se ve lo aprendido porque aportan. Porque es una tarea donde demuestras tus conocimientos.”
24. “Porque a veces me ayuda a complementar o aprender cosas nuevas.”

**A veces:**

25. “A veces hay grupos que no conozco, se desconcentran y no terminan, pero me tengo que adaptar porque no siempre se puede estar con quien se quiere estar.”
26. “Antes con el colegio era muy teórico, ahora es más abierto y se puede trabajar en grupos y aprender de lo que los demás pueden aportar.”
27. “Porque no hay trabajo en equipo, no se apoyan entre sí.”

**Rara vez:**

28. “Porque no llego a entender los trabajos, no puedo ayudar a mi equipo y a veces hay chicos que si pueden.”
29. “Cuando hacemos trabajo en equipo, a veces, me ayudan a mejorar y otros me confunden más.”
30. “Mayormente soy yo la que les dice a los chicos que hagan algo, algunos solo dicen, no hacen o solo opinan, no siento apoyo en general.”

20. “Me ayuda...”
21. “(...) luego de la conversa trabajamos mucho mejor”
22. “Algunos (...) se demoran (...) por problemas de red.”
23. “(...) demuestras tus conocimientos”
24. “(...) me ayuda a complementar o aprender cosas nuevas”
25. “(...) me tengo que adaptar porque no siempre se puede estar con quien se quiere estar”
26. “(...) se puede (...) aprender de lo que los demás pueden aportar”
27. “(...) no se apoyan entre sí.”
28. “Porque no llego a entender los trabajos, no puedo ayudar a mi equipo...”
29. “(...) a veces, me ayudan a mejorar y otras me confunden más.”
30. “(...) no siento apoyo en general.”

6. *¿Con qué frecuencia* **Siempre:**

*sueles tomar la iniciativa para solucionar los problemas que se presentan en tus trabajos grupales?*

1. “Siempre soy la que busca solucionar los problemas, ayudar a otros. Trabajamos colaborativamente.”
2. “Trato que todos entiendan, trato de comunicarme con todos para desarrollar los trabajos más rápido.”
3. “A veces hay cosas que no comprendo y busco su significado para entender y tener más conocimiento en eso. Suelo tomar la iniciativa de solucionar los problemas.”
4. “Para todos es nuevo, siento que no todos se abren, para que pueda continuar, siento que debo ser la que se atreve.”
5. “Yo propuse para hacer el trabajo, yo lo inicio, siempre comienzo a preguntar que vamos a hacer.”
6. “Siempre trato de ayudar al equipo y que hagamos un buen trabajo.”
7. “Siento que, si yo no lo hago, nadie habla.”
8. “Siento que a mis compañeros les da vergüenza hablar y hay mucho silencio, yo organizo.”
9. “Creo que siempre.”
10. “Siempre soy la que busca solucionar los problemas...”
11. “Trato que todos entiendan (...) para desarrollar los trabajos más rápido.”
12. “Suelo tomar la iniciativa para solucionar los problemas”
13. “(...) siento que debo ser la que se atreve.”
14. “(...) siempre comienzo a preguntar que vamos a hacer.”
15. “Siempre trato de ayudar al equipo...”
16. “Siento que, si yo no lo hago, nadie habla.”
17. “(...) yo organizo”
18. “Creo que siempre.”
19. “Hay veces que, si las personas se mantienen activas, otras no. Ahí yo animo más.”
20. “No siempre tomo la iniciativa, porque me concentro en mi parte.”
21. “A veces hay otros que toman la iniciativa y les damos la oportunidad...”
22. “(...) soy tímido...”
23. “Espero que todos tengan iniciativa...”
24. “(...) otros amigos empiezan...”
25. “(...) siempre o casi siempre me eligen a mí...”
26. “(...) ya hay alguien que da la iniciativa...”
27. “Porque todos siempre dan ideas y son buenas...”
28. “(...) espero que digan algo.”
29. “(...) hay un líder y yo siempre los apoyo.”
30. “(...) no me gusta participar mucho...”
31. “Siento que no tengo una respuesta para guiarles...”
32. “Hay personas que (...) toman la iniciativa (...), sino es así lo tomo yo.”
33. “(...) no tengo la certeza para decir algo...”
34. “Soy muy tímido (...), pero me demuestran que mis opiniones no son en vano.”
35. “Les digo para crear y compartir pantalla...”
36. “Si se da la oportunidad lo hago...”
37. “Yo les mando un link en YouTube para que entiendan mejor...”
38. “(...) El equipo no me responde, yo separo lo que voy a hacer.”
39. “Depende de la confianza que tenga.”

**Usualmente:**

10. “Hay veces que, si las personas se mantienen activas, otras no. Ahí yo animo más.”
11. “No siempre tomo la iniciativa, porque me concentro en mi parte.”
12. “A veces hay otros que toman la iniciativa y les damos la oportunidad de escucharlos.”
13. “Yo soy medio tímido a veces.”
14. “Espero que todos tengan iniciativa de fomentar una idea para apoyar el trabajo, yo esperaba, ya que hemos tenido que alargar el tiempo”
15. “A veces otros amigos empiezan. Porque se nos acaba el tiempo y no se avanza nada.”
16. “Siempre he tenido ese toque de liderazgo, siempre o casi siempre me eligen a mí, les doy las ideas para realizar.”

**A veces:**

17. “Porque mayormente ya hay alguien que da la iniciativa y no soy tanto de dar la iniciativa.”
18. “Porque todos siempre dan ideas y son buenas, las acepto y yo también doy ideas, siempre trabajo con diferentes personas.”
19. “Cuando hacemos grupo, hay timidez, algunos escriben, la mayoría apaga la cámara, todos te están viendo y yo no los veo. No soy la primera

- en hablar, espero que digan algo.”
20. “Tengo suerte que en los grupos que me toco hay un líder y yo siempre los apoyo.”
  21. “Por el hecho de que tengo que trabajar, intento ayudar, pero no me gusta participar mucho, no me gusta dar mi opinión a veces.”
  22. “Siento que no tengo una respuesta para guiarles, pero si está en mi la posibilidad sí.”
  23. “Hay personas que, si colaboran y toman la iniciativa ellos, sino es así lo tomo yo.”
  24. “A veces no tengo la certeza para decir algo, por el tiempo que ellos se conocen.”
  25. “Soy muy tímido y no soy de hablar mucho, hay chicos que conozco, o a nadie, la preocupación que no te escuchen, pero me demuestran que mis opiniones no son en vano.”
  26. “Les digo para crear y compartir pantalla. Algunos también inician rápidamente.”
  27. “Si se da la oportunidad lo hago. Que nadie aporte en 5 minutos, ahí entro y hago para terminar el trabajo.”
  28. “Yo les mando un link en youtube para que entiendan mejor, para hacer mejor el trabajo.”

**Rara vez:**

29. “Hay chicos en el grupo que no ponen de su parte y no se quieren integrar al grupo. El equipo no me responde, yo separo lo que voy a hacer.”
30. “Depende de la confianza que tenga.”

7. *¿Cómo calificarías (conforme a la escala otorgada) el acceso que tienes a recursos académicos de inglés para poder desarrollar tus trabajos grupales?*

**Siempre:**

- |   |  |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Todo ha ido bien, siempre bien en los grupales de inglés”</li> <li>2. “Si tengo los recursos.”</li> <li>3. “Porque no nos deja solos, si tenemos dudas, siempre nos monitorea y resuelve las dudas.”</li> <li>4. “Cuando tenemos trabajos en grupo, todos hablan en grupo, la clase es divertida y nos organizamos mejor.”</li> <li>5. “Tengo experiencia por el chat y a veces hay compañerismo, le escribo a una amiga y ella lo hace.”</li> <li>6. “Cuando me ha tocado trabajar siempre me ha tocado con compañeros que ayudaban.”</li> <li>7. “Siempre están interesados en aportar al grupo.”</li> <li>8. “La mayoría en los grupos que he estado, están pendiente de que hacer y</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Todo ha ido bien...”</li> <li>2. “Si tengo los recursos.”</li> <li>3. “No nos deja solos...”</li> <li>4. “(...) todos hablan (...) y nos organizamos mejor.”</li> <li>5. “(...) hay compañerismo...”</li> <li>6. “(...) siempre me ha tocado con compañeros que me ayudaban.”</li> <li>7. “Siempre están interesados en aportar al grupo.”</li> <li>8. “(...) están pendiente de que hacer...”</li> <li>9. “(...) colaboran bastante...”</li> <li>10. “Todos apoyan igual...”</li> <li>11. “(...) si aportan y dan sus ideas.”</li> </ol> |
|---|--|

- como lo hacemos, cada duda y opinión, hacen que resalte y se entrega un buen trabajo.”
9. “Con quienes me toca hacer grupo si colaboran bastante.”
  10. “Todos apoyan igual, están dando ideas y apoyando.”
  11. “Hasta ahora con quienes he trabajado si aportan y dan sus ideas.”
  12. “(...) no es culpa de la docente el material que se otorga, sino del estado.”
  13. “(...) tengo la capacidad y lo hago en el tiempo.”
  14. “(...) no se pueden concretar (...) todo por falla de conexión a internet.”
  15. “Si aportan los compañeros...”
  16. “(...) algunos trabajan, otros no...”
  17. =16
  18. “(...) No todos son puntual.”
  19. “(...) la chica y yo hicimos el trabajo...”
  20. =14
  21. “(...) depende del equipo...”
  22. =14
  23. =16
  24. “Preguntas y sabes si no entienden.”
  25. =16
  26. =16
  27. =16
  28. =16
  29. “(...) a veces cuando dan iniciativa.”
  30. =16

**Usualmente:**

12. “A juzgar a cuanto se puede dar, no es culpa de la docente el material que se otorga, sino del estado.”
13. “Los trabajos que Ud. nos deja, la mayoría si puedo resolverlo y tengo la capacidad y lo hago en el tiempo.”
14. “A veces no se pueden concretar, pero si hacen su parte, todo por falla de conexión a internet.”
15. “Si aportan los compañeros, si forma un buen equipo.”
16. “A veces algunos trabajan, otros no, a veces solo dicen algo y nada más ponen sus nombres.”
17. “Algunos buscan y otros no. Solo están ahí.”
18. “Por problemas de conexión y horas de reunión. No todos son puntual.”
19. “Porque en el último trabajo la chica y yo hicimos el trabajo y le decía que poner.”
20. “A veces no pueden por falla de red.”
21. “No todo el trabajo lo hago yo, ellos aportan, depende del equipo, importa cuánto aporta el equipo.”

**A veces:**

22. “Por cuestiones de internet, pero tengo recursos en casa.”
23. “Hay quienes que si muestran interés y otros estudiantes no.”
24. “Preguntas y sabes si no entienden.”
25. “A veces nos toca con grupos que, si ayudan, otros no, solo se quedan callados y no aportan en nada.”
26. “No siempre, hay dos que conmigo ayudan y aportan, otras dan alguna excusa, otras no dicen nada, unos se esfuerzan más que otros y todos se llevan la misma nota.”
27. “A veces solo somos dos o tres lo que trabajamos, los demás no aportan y no se puede seguir con la historia.”
28. “Ya he estado en varios grupos, mayormente, hablamos cuatro de ocho, no todos participan.”
29. “Si a veces cuando dan iniciativa.”

**Rara vez:**

30. “Algunos no hablan no aportan.”

8. *¿Con qué frecuencia compartes tus conocimientos u obtienes solución a tus dudas acerca del curso de inglés con tus compañeros?*

**Siempre:**

1. “Trato decirles sino entienden y que ellos me digan si tienen dudas, pero tenemos una buena relación de equipo y acabamos los trabajos más rápido.”
2. “Yo si les contesto cuando me preguntan o cuando tienen dudas.”
3. “Nos escribimos por mensajes y le pregunto a esa persona si está bien o no, busco hacerlo bien.”
4. “Yo les digo lo que sé y ellos a mí.”
5. “Siempre si uno no sabe lo ayudamos, lo intentamos.”

**Usualmente:**

6. “Porque no es que me pregunten mucho, pero yo considero que usualmente.”
7. “Lo hago mayormente en trabajos grupales usando redes sociales, comparto lo que he comprendido.”
8. “Después de clase sino entiendo algo, llamo a mis amigas; sino saben, preguntamos y sino vuelvo a preguntar por el tema.”
9. “Cuando tengo una duda me contestan y cuando ellos tienen dudas yo les ayudo.”
10. “Como sé inglés, tengo compañeros que me pregunta si está bien.”
11. “Cuando yo no entiendo algo ellos me explican y en otros casos cuando necesitan ayuda, yo les explico por el chat.”
12. “Sí les explico y apporto y me ha pasado que me llenan de más conocimiento.”
13. “Algunas veces yo no sé muy bien y prefiero no decir nada a decir algo mal.”
14. “De la gente que conozco: me enseña más de lo que yo apporto.”
15. “Casi siempre es ayudar en una pronunciación, es fácil que me ayuden, solo quedan dudas en pronunciación.”
16. “A veces escribo ideas y lo hago mal y otros dicen y ya mejor no digo nada más.”
17. “Ellos me ayudan o yo les digo.”
18. “Porque les tengo confianza.”

**A veces:**

19. “Yo siempre doy mis ideas y les pregunto qué les parece.”
20. “No pregunto mucho y yo escribo en el chat.”

1. “Trato decirles sino entienden...”
2. “(...) les contesto cuando me preguntan o cuando tienen dudas.”
3. “(...) le pregunto a esa persona si está bien o no...”
4. “Yo le digo lo que sé y ellos a mí.”
5. “(...) si uno no sabe lo ayudamos...”
6. “(...) no es que me pregunta mucho...”
7. “(...) comparto lo que he comprendido”
8. “(...) llamo a mis amigas; sino saben, preguntamos...”
9. “Cuando tengo una duda me contestan y cuando ellos tienen dudas yo les ayudo.”
10. “(...) tengo compañeros que me preguntan si está bien.”
11. =9
12. “(...) me llenan de más conocimiento.”
13. “(...) yo no sé muy bien y prefiero no decir nada...”
14. =12
15. “(...) es fácil que me ayuden”
16. “A veces escribo ideas y lo hago mal...”
17. = 9
18. “(...) les tengo confianza.”
19. “Yo siempre doy mis ideas y les pregunto qué les parece.”
20. “No pregunto mucho...”
21. “(...) trato de complementar a quienes conozco...”
22. “No me preguntan si tienen dudas, si yo tengo preguntas no las hago muy seguido.”
23. “Es raro que te digan...”
24. “(...) les paso cuando me preguntan.”
25. “(...) mi equipo me ayuda bastante...”
26. “No soy de preguntar...”
27. “Yo misma busco para solucionar mis dudas.”
28. “Yo misma trato de entender (...) siento la necesidad de yo saberlo para explicarle a los compañeros...”
29. “(...) no me preguntan mucho ni yo a ellos.”
30. =16

21. “En clase, porque no siempre doy las ideas o lo escribo en la hoja virtual, yo trato de complementar a quienes conozco les digo. En proyectos, estamos siempre así.”
22. “No me preguntan si tienen dudas, si yo tengo preguntas no las hago muy seguidas.”
23. “Es raro que te digan, sino te dicen: pásame la tarea.”
24. “Yo les paso cuando me preguntan.”
25. “A veces mi equipo me ayuda bastante, porque ellos están más atentos y yo también les ayudo.”

**Rara vez:**

26. “No soy de preguntar, sino sé lo busco, los compañeros no dan mucho porque es nota.”
27. “Yo misma busco para solucionar mis dudas. No pregunto, solo le pregunto a una compañera, porque me viene la timidez a equivocarme.”
28. “Yo misma trato de entender y más bien siento la necesidad de yo saberlo para explicarle a los compañeros por eso yo presto atención.”
29. “Tengo una compañera que no entiende mucho, yo le explico. No me preguntan mucho ni yo a ellos.”
30. “A veces lo que hago está mal y si lo comparto con ellos saldrían mal y que me comparten nada.”

Preguntas	Respuestas	Frases codificadas
<p>9. <i>Cuando escuchas alguna experiencia personal que tus compañeros comparten contigo, ¿con cuánto calificarías (conforme a la escala otorgada) tu capacidad de comprender y</i></p>	<p><b><u>Siempre:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “A pesar de no haberlo vivido intento ponerme en su lugar”</li> <li>2. “Porque tengo un grupo de amigas que de vez en cuando tienen problemas, las comprendo y les doy consejos y traté de hacer que no se ponga tan mal y decidimos ayudarla, darle consejo para que no trate de meterse ideas locas en la cabeza, está funcionando.”</li> <li>3. “Si comprendo y les doy mi opinión.”</li> <li>4. “Son historias que no a todos les pasa, pero que a cualquiera le puede pasar.”</li> <li>5. “Cada vez que alguien me cuenta, intento profundizar.”</li> <li>6. “Entiendo muy bien. Se diferenciar lo que está bien o lo que a una persona le afecta.”</li> <li>7. “Entiendo las cosas y las comprendo.”</li> <li>8. “Yo he visto de cerca gente que ha sufrido de esos problemas de bullying, son cosas que día a día puede pasar más lo virtual que presencial, no hay quien controle.”</li> <li>9. “Yo escucho y trato de entenderlo.”</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “A pesar de no haberlo vivido intento ponerme en su lugar.”</li> <li>2. “(...) las comprendo y les doy consejos...”</li> <li>3. =2</li> <li>4. “Son historias que no a todos les pasa, pero que a cualquiera le puede pasar.”</li> <li>5. “Cada vez que alguien me cuenta, intento profundizar.”</li> <li>6. “Entiendo muy bien.”</li> <li>7. “Entiendo las cosas y las comprendo.”</li> <li>8. “Yo he visto de cerca gente que ha sufrido de esos problemas...”</li> <li>9. “Yo escucho y trato de entenderlo.”</li> <li>10. “(...) a mí también me ha pasado...”</li> <li>11. “He visto a muchos que han sufrido esto...”</li> <li>12. “(...) conozco del tema, entonces sí puedo entender.”</li> <li>13. “No sé cómo es estar al 100% en sus zapatos. No soy su otra</li> </ol>

*aceptar la experiencia que han compartido contigo?*

10. "Porque a mí también me ha pasado (el bullying), mi mamá sacaba la cara por mí, luego aprendí a sacar la violencia y dialogar."
11. "He visto a muchos que han sufrido esto y se sienten mal y veía a algunos que se defendían y tenían problemas por eso."
12. "Ese tema como el bullying lo sé bien. Si conozco del tema, entonces sí puedo entender."

**Usualmente:**

13. "No sé cómo es estar al 100% en sus zapatos. No soy su otra alma gemela para saber cómo está."
14. "Capaz porque no me ha llegado a suceder."
15. "Le puedo comprender lo que le ha pasado, sino me ha pasado no lo comprendo del todo."
16. "No es que me cuentan tanto. Pero si entiendo lo que pasa."
17. "Yo cuando voy a dar consejos, siempre voy a oír la opinión de los adultos, porque yo como adolescente no sé, otros se arrepienten, se equivocan, le echan la culpa a otros. Yo puedo ponerme en el lugar del otro, intento comprender."
18. "Es difícil practicar la empatía porque no has estado ahí, algunas personas que al contar sus experiencias como se siente."
19. "No siempre podemos sentir lo que la persona ha pasado, trato de ser empática, he tratado de comprenderlos y estar en su lugar."
20. "Depende de la situación que cuente, le puedo aconsejar para que lo enfrente."
21. "Me trato de poner en su posición para poder entenderlo."
22. "Si me ha pasado lo puedo entender. Si es algo que necesita que lo escuchen, no lo puedo entender porque no me ha pasado."
23. "Trato de ser buena y entender la situación; a veces no sé cómo se resuelve. Hay algunas cosas que he experimentado y las entiendo, otras no puedo entenderlas por falta de conocimiento."
24. "Ya que entendería en la situación, pero no sería capaz de poner en sus zapatos, de forma superficial porque no he experimentado eso."
25. "No comprendo algunas experiencias, pero trato de prestar atención para saber que han pasado algunos."
26. "No me considero tan empático, pero puedo entender a los otros."
27. "Algunas veces no comprendo como lo están pasando."
28. "A veces algunos puntos no los puedo entender muy bien. Porque no diferencio los conceptos."
29. "Porque ya ha pasado en el colegio."
14. "(...) no me ha llegado a suceder."
15. "Le puedo comprender lo que le ha pasado, sino me ha pasado no lo comprendo del todo."
16. "(...) entiendo lo que pasa."
17. "(...) Yo puedo ponerme en el lugar del otro, intento comprender."
18. "Es difícil practicar la empatía porque no has estado ahí..."
19. "(...) he tratado de comprenderlos y estar en su lugar."
20. "Depende de la situación que cuente, le puedo aconsejar para que lo enfrente."
21. =17
22. =18
23. =20
24. =18
25. =18
26. "(...) puedo entender a los otros."
27. "A veces no comprendo como lo están pasando."
28. =18
29. "(...) ya ha pasado en el colegio."
30. "(...) hay que ponerse en los zapatos de los demás."

A veces:

30. "Porque no lo sé, a veces hay que ponerse en los zapatos de los demás."

10. Cuando un compañero está atravesando algún problema personal o académico, ¿con cuánto calificarías tu habilidad para reconocer los problemas que tu compañero está viviendo?

Siempre:

- |   |   |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "En la mayoría de las veces suelo ser observadora, antes de preguntar por la situación que pasa a veces."</li> <li>2. "Siempre trato de ayudar a mis compañeros que no pueden hacer su tarea, les comparto la tarea para que copien con otra letra, que aprendieran a resolver sus problemas, porque siempre no voy a estar, pero si las puedo ayudar."</li> <li>3. "Si lo sé identificar por su actitud, si se pone a la defensa o no quiere recibir daño."</li> <li>4. "El año pasado tenía tres compañeros que tenían problemas y me di cuenta por su rendimiento."</li> <li>5. "Por su comportamiento, cambia."</li> <li>6. "Si son personas que los conozco, uno se da cuenta en su ánimo y forma de trabajar, que no es normal."</li> <li>7. "La mayoría a veces les enseño como en primaria, si tenían problemas en su hogar yo los ayudaba."</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "(...) suelo ser observadora..."</li> <li>2. "Siempre trato de ayudar a mis compañeros..."</li> <li>3. "(...) lo sé identificar por su actitud..."</li> <li>4. "(...) me di cuenta por su rendimiento."</li> <li>5. "(...) su comportamiento, cambia."</li> <li>6. "(...) uno se da cuenta en su ánimo y forma de trabajar..."</li> <li>7. "(...) les enseño como en primaria..."</li> <li>8. "Si veo que entrega un trabajo a destiempo le pregunto el motivo o la razón."</li> <li>9. "(...) dependiendo del grado de amistad de mis amigas..."</li> <li>10. "(...) dudo un poco. Si me cuentan y se ve en su rostro, me pongo alerta y entiendo la situación."</li> <li>11. "(...) puedo notar inmediatamente si algo no está bien."</li> <li>12. "(...) si alguien falta trato de avisarles lo que hemos hecho..."</li> <li>13. "(...) si se compromete en el curso lo ayudaría."</li> <li>14. "(...) te das cuenta por cómo actúa..."</li> <li>15. "(...) su expresión lo refleja..."</li> <li>16. "A veces no entiendo que pasó y no sé cómo ayudar."</li> <li>17. "A veces sí he notado, a veces no muestran si tienen un problema."</li> <li>18. "Depende de la confianza que tenga..."</li> <li>19. "(...) soy distraído (...) intento ayudarlos."</li> <li>20. "(...) los ayudo porque a mí no me gustaría pasar por esto."</li> <li>21. =19</li> <li>22. =14</li> <li>23. "Porque ya no hablamos o esta triste."</li> <li>24. "No siempre lo percibo, sino es cercano a mí, solo con quien conozco."</li> <li>25. "(...) no me cuentan, no les puedo ayudar demasiado."</li> <li>26. =25</li> <li>27. =9</li> <li>28. "No siempre me doy cuenta..."</li> <li>29. "Si no los conozco no puedo saber."</li> <li>30. "Al menos que me lo digan."</li> </ol> |
|---|---|

Usualmente:

8. "Si veo que entrega un trabajo a destiempo le pregunto el motivo o la razón."
9. "Me daría cuenta dependiendo del grado de amistad de mis amigas, a mis compañeras no siempre porque no las conozco."
10. "Yo dudo un poco de lo que sucede y creo que la situación es una fachada, dudo un poco. Si me cuentan y se ve en su rostro, me pongo alerta y entiendo la situación."
11. "Tengo un grupo reducido, no soy tan sociable, sí sé su manera de actuar si su desempeño no es el mismo, puedo notar inmediatamente si algo no está bien."
12. "Mayormente con los que hablo frecuentemente tiene problemas personales y familiares, si alguien falta trato de avisarles lo que hemos hecho, a una compañera le ayudé a unirse al grupo."
13. "Ya que hay veces que no están dispuestos, estaría dispuesta a ayudarlo si se compromete en el curso lo apoyaría."
14. "A veces la gente no habla de eso, pero te das cuenta por cómo actúa, porque le está pasando, debemos ponernos en su lugar."
15. "Mayormente me lo dicen porque necesitan que alguien les ayude, su expresión lo refleja, a veces no porque no lo dicen y no lo reflejan."
16. "A veces no entiendo que pasó y no sé cómo ayudar."
17. "A veces sí he notado, a veces no muestran si tienen un problema."
18. "Depende de la confianza que tenga, ya que podría ver."

19. “A veces estoy distraído, sé diferenciar si está bien o mal, a veces intentan disimular y a veces no presto atención, intento ayudarlos.”
20. “Ahora ya no tengo problemas, los soluciono rápido para que no me afecte, tengo amigos que pasan por problemas y los ayudo porque a mí no me gustaría pasar por esto.”
21. “A veces estoy distraído, no veo que le están molestando o no.”
22. “Si se les nota cuando se sienten mal, por su forma de expresarse.”
23. “Porque ya no hablamos o esta triste.”

**A veces:**

24. “No siempre lo percibo, sino es cercano a mí, solo con quien conozco.”
25. “Porque no me cuentan, no les puedo ayudar demasiado.”
26. “Suelen quedarse callados y apagan la cámara y no me puedo dar cuenta.”
27. “En general: de mis amigas si me doy cuenta, en una en general no lo sé.”
28. “No siempre me doy cuenta yo; si una persona: porque no se ven como son ellos, no sé tanto diferenciar entre si está bien o mal.”
29. “Si no los conozco no puedo saber.”

**Rara vez:**

30. “Al menos que me lo digan.”

11. *¿Con qué frecuencia sueles identificar en tus compañeros si estos necesitan algún tipo de ayuda académica antes de que te lo comuniquen?*

**Siempre:**

1. “Ahí estoy para ayudar a todos.”
2. “Me considero competitiva, estoy alerta y cuando veo que flaquean, les ayudo, no por ser competitiva, no dejo de ayudar en el lado académico.”
3. “Ahora es más difícil, en el colegio veía que jugaban en clase, yo les decía que no se distrajeran, les pasaba las clases y les ayudaba. A veces fingían, miraban la hoja, yo me acercaba y trataba de ayudarles en lo que aprendían y tenían vergüenza en pedir ayuda.”
4. “Eso se ve reflejado en sus notas.”
5. “Eso se demuestra al no tener interés en el área o no aportando nada.”
6. “Ya que vería su frustración al no entender un tema y sus bajas notas.”
7. “Me doy cuenta que están confundidos, distraídos, o se quedan ahí en un solo problema pensando y los ayudo.”

**Usualmente:**

8. “Si es de mi salón y como las conozco, sé cómo les va en sus calificaciones, estar al tanto.”
9. “No siempre comprenderé sus problemas, depende de lo que se presente, sino puede entregar, trataría de ayudarlo.”

1. “Ahí estoy para ayudar a todos.”
2. “(...) cuando veo que flaquean, les ayudo...”
3. “Ahora es más difícil (...) en el colegio (...) yo me acercaba y trataba de ayudarles...”
4. “(...) se ve reflejado en sus notas.”
5. “(...) se demuestra al no tener interés en el área o no aportando nada.”
6. “(...) vería su frustración al no entender el tema...”
7. “Me doy cuenta que están confundidos, distraídos (...) le ayudo.”
8. “Si es de mi salón y como las conozco, sé cómo les va en sus calificaciones...”
9. “No siempre comprenderé sus problemas...”
10. “(...) se refleja en cómo es la persona...”
11. “Están distraídos, no entregan la tarea...”
12. “No tenemos tanta confianza...”
13. “En su forma de hablar y ser en la clase...”
14. “Soy distraído...”

10. “Básicamente se refleja en cómo es la persona, algunos son muy alborotados y me imagino las notas, ya no hace falta preguntar.”
11. “Están distraídos, no entregan la tarea, exposiciones, trabajos; si ellos suelen ser puntales y si bajan sus calificaciones, hay problemas.”
12. “No tenemos tanta confianza, a veces si veo que tienen que cumplir, pero de otros no sé.”
13. “En su forma de hablar y ser en la clase, no siempre, pero si veo el bajo rendimiento, cambia la manera de ser.”
14. “Soy distraído y hay veces que necesito que me digan, pero si me doy cuenta, si veo que su rendimiento baja.”
15. “Hay veces que no pongo mucha atención.”
16. “Se les nota en el rostro, se les ve preocupados cuando hay examen o calificaciones, su nota suele ser pública en el salón y todos se dan cuenta.”
17. “Hay muchas personas cerradas, no muestran o no dan pista que pasen por un mal momento, hay otros que si se les ve que pasan por un mal momento.”
18. “Porque puede ser que la profesora le diga algo o lo dicen en clase.”
15. “(...) no pongo mucha atención.”
16. “Se les nota en el rostro...”
17. “Hay muchas personas cerradas...”
18. “Porque puede ser que la profesora le diga algo o lo dicen en clase.”
19. “(...) solo si son cercanas...”
20. “(...) no siempre lo sé y no sé identificarlo.”
21. “(...) demoro en darme cuenta...”
22. “(...) se puede ver en el trabajo grupal...”
23. “(...) espero que pidan ayuda o digan algo para explicarles.”
24. “Me preguntan que no saben o no entienden...”
25. “(...) se vería reflejado en sus notas...”
26. “(...) cuando no aportan es porque no entendieron el tema.”
27. “Hay personas que no se dejan ayudar...”
28. “(...) me enfoco en mis cosas...”
29. “(...) trato de hacer mi actividad para mí.”
30. “Me concentro en entender y en mis ejercicios, de otros no.”

**A veces:**

19. “Una compañera necesita ayuda, solo si son cercanas, si son otras no mucho.”
20. “Muchas no muestran sus notas, no siempre lo sé y no sé identificarlo.”
21. “No suelo hablar mucho, pero cuando hablo demoro en darme cuenta, me gustaría que me digan.”
22. “Cuando se puede ver en el trabajo grupal y como se separa por partes queda como un trabajo individual.”
23. “A veces mis compañeros no hablan por el tema, espero que pidan ayuda o digan algo para explicarles.”
24. “Me preguntan que no saben o no entienden. Si no me preguntan no mucho.”
25. “Si no dicen nada se vería reflejado en sus notas, te cuentan y yo puedo ayudarlos.”
26. “Algunas veces cuando no aportan es porque no entendieron el tema.”

**Rara vez:**

27. “Hay personas que no se dejan ayudar, o tiene problemas económicos.”
28. “Porque me enfoco en mis cosas, soy prioridad más que otras personas.”
29. “No me doy cuenta, no les pregunto, trato de hacer mi actividad para mí.”

**Nunca:**

30. “Me concentro en entender y en mis ejercicios, de otros no.”

12. *¿Con qué frecuencia sueles identificar en tus compañeros si estos requieren algún tipo de apoyo emocional antes de que te lo comuniquen?*

**Siempre:**

1. “Porque siempre estás ahí.”
2. “Trato de estar siempre apoyándolos, consolarlos que me cuentan sus cosas para hallar una solución, no se está solo, ya sea económico o familiar.”
3. “Tengo un grupo de años de amistad, cada vez que algo sucede lo identifico bien, cada que algo sucede logro identificar lo que está pasando.”
4. “Siempre se muestran distantes, se apartan, nos damos cuenta que algo le sucede a esta persona.”
5. “Se nota el cambio de actitud, evitaría el contacto”
6. “Su comportamiento no es como antes, esto cambia.”
7. “Suelen aislarse, hablan poco, comen poco, no hablan mucho, su ánimo bajo.”
8. “Por ejemplo, no es su forma de actuar.”

**Usualmente:**

9. “En mi salón cuando era presencial, se les notaba, así no sean de mi grupo, trataban de sonreír, se quedaban mirando a un lado, a veces no me contaban, hay quienes disimulan, pero lo identifico.”
10. “En el grupo que tengo, es difícil identificarlo porque nadie te dice, porque es difícil sacar un tema así. A mí no me ha pasado, pero sé que van a estar para entenderme.”
11. “Dependiendo de su estado de ánimo, sería evidente se notaría cuál sería su problema, preguntaría. Si lo muestran en su estado de ánimo.”
12. “La aptitud y personalidad se nota fácilmente, se nota así sea por un “ya” más que en lo académico.”
13. “Me doy cuenta por su forma de actuar y hablar, como cambian las personas por eso.”
14. “Es difícil saber si es que no te dicen, pero su manera de ser, el cambio de emociones dice mucho de ellos, si lo veo apagado le preguntaría que pasa y le aconsejaría.”
15. “Ellos suelen ser alegres y cuando están tristes o solos o no quieren hablar o reír, notaba que algo estaba mal, pero eso no pasa siempre.”
16. “Si les puedo reconocer, porque algunos no les tengo confianza y otros si porque los conozco.”
17. “Si es alguien que conozco bastante, tal vez sí; si no hablamos mucho probablemente no me dé cuenta.”
18. “A veces cambian de emoción, lo sabría ver, porque a veces actúan extraño.”
19. “A nuestra edad es evidente cuando alguien pasa por un cambio emocional fuerte, es obvio el cambio, hay compañeros que a veces están callados o enojados, te das cuenta que algo está pasando.”

1. “Porque siempre estás ahí.”
2. “Trato de estar siempre apoyándolos (...), no se está solo...”
3. “(...) logró identificar lo que está pasando.”
4. “(...) se muestran distantes...”
5. “Se nota el cambio de actitud...”
6. “Su comportamiento (...) cambia”
7. “Suelen aislarse...”
8. “(...) forma de actuar.”
9. “(...) se les notaba (...), hay quienes disimulan, pero lo identifico.”
10. “(...) es difícil identificarlo porque nadie te dice...”
11. “Dependiendo de su estado de ánimo...”
12. “La aptitud y personalidad se nota fácilmente...”
13. “Me doy cuenta por su forma de actuar y hablar...”
14. “Es difícil saber si es que no te dicen...”
15. =6
16. =6
17. =6
18. =6
19. “A nuestra edad es evidente...”
20. =6
21. =6
22. “(...) No soy tan observador.”
23. =6
24. “(...) primero pregunto para saber si hay algo.”
25. =6
26. “No sé diferenciar que está pasando por un mal momento, no tengo la capacidad de saberlo.”
27. “(...) Sino me cuentan no me doy cuenta.”
28. “Depende a mi entorno...”
29. “No me suelo fijar mucho en eso...”
30. “Porque no he pasado mucho tiempo con ellos.”

20. “Yo lo vería triste y preocupado. Si no fuese así sería difícil reconocerlo.”
21. “Por su forma de expresarse.”
22. “A veces estoy más concentrado en lo académico, si ya tiene problemas en caso si quieren me piden ayuda. No soy tan observador.”
23. “Si lo conozco bien. Si está triste, se nota.”

**A veces:**

24. “Porque publican fotos y uno no ve lo que hay detrás, primero pregunto para saber si hay algo.”
25. “Se refleja en sus actos, cara, rostro, en su descuido de imagen y mucho más.”
26. “No sé diferenciar que está pasando por un mal momento, no tengo la capacidad de saberlo.”
27. “A veces me cuentan o no. Sino cuentan no me doy cuenta.”

**Rara vez:**

28. “Depende a mi entorno, si son cercanas a mí: sí, si es lejano no.”
29. “No me suelo fijar mucho en eso, pero si me he dado cuenta. Cuando voy al colegio no me fijé en eso.”

**Nunca:**

30. “Porque no he pasado mucho tiempo con ellos.”

### *Observación*

Preguntas	Respuestas
<p>1. <i>El estudiante toma la iniciativa para participar e iniciar las actividades propuestas.</i></p>	<p><b><u>Siempre:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Toma la iniciativa siempre, esto al parecer se debe por su alta responsabilidad.”</li> <li>2. “Toma la iniciativa siempre, ya que se puede observar que a ella le agrada estas dinámicas. No obstante, si el grupo no es participativo, se denota una cierta desmotivación.”</li> <li>3. “Demuestra constantemente iniciativa para formar grupos de trabajo; asimismo, siempre se nota que es la que lleva el liderazgo de su grupo.”</li> <li>4. “La estudiante siempre toma la iniciativa para trabajar en equipo, para ella la tecnología le ha brindado nuevas formas de comunicarse, esto, al parecer es de su agrado.”</li> <li>5. “La estudiante siempre toma iniciativa de sus grupos de trabajo, al parecer esto se debe a su capacidad de liderazgo.”</li> <li>6. “Toma la iniciativa de los trabajos grupales, se puede observar en su desenvolvimiento en el equipo que le agrada liderar y la interacción.”</li> <li>7. “Es una estudiante que toma la iniciativa en sus trabajos grupales, se observa que suele ser quien dirige al equipo.”</li> <li>8. “Frente al trabajo en equipo, la estudiante le agrada tomar la iniciativa, porque tiene una capacidad de liderazgo.”</li> <li>9. “La estudiante toma la iniciativa en el trabajo en equipo, denota liderazgo y responsabilidad.”</li> <li>10. “Toma la iniciativa para trabajar, al parecer es por su responsabilidad.”</li> <li>11. “La iniciativa es tomada.”</li> <li>12. “Toma la iniciativa para trabajar en equipo, es muy sociable.”</li> <li>13. “El estudiante toma la iniciativa, se desenvuelve en su equipo con el propósito de socializar.”</li> <li>14. “Toma la iniciativa para compartir tiempo con sus compañeros.”</li> <li>15. “La iniciativa es tomada por una cuestión de liderazgo.”</li> <li>16. “Toma la iniciativa de los trabajos grupales, se puede observar en su desenvolvimiento en el equipo que le agrada liderar y la interacción.”</li> <li>17. “Es un estudiante que toma la iniciativa en sus trabajos grupales, se observa que suele ser quien dirige al equipo.”</li> </ol> <p><b><u>Usualmente:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>18. “Se observa que desea tomar la iniciativa, es condicional a la gente que conoce.”</li> <li>19. “Se observa que toma la iniciativa; pero, si los grupos son mixtos, ella denota incomodidad.”</li> <li>20. “Si los grupos son mixtos se muestra algo incómoda, pero participa.”</li> <li>21. “Su motivación para trabajar en grupo es alta; no obstante, su entusiasmo baja cuando sus equipos no trabajan.”</li> <li>22. “Su iniciativa es condicional a su equipo de trabajo asignado.”</li> <li>23. “La iniciativa se ve modificada por el equipo con el cual le toca trabajar.”</li> <li>24. “Si es un equipo mixto, el estudiante se muestra desanimado a trabajar.”</li> <li>25. “Su estado de ánimo en general lleva a que su disposición e iniciativa fluctúe.”</li> <li>26. “La iniciativa a trabajar en equipo se observa que surge cuando conoce el tema.”</li> <li>27. “Se muestra desanimado si el grupo es aleatorio en clase.”</li> </ol>

A veces:

28. “Su motivación varía conforme al grupo con el que está, ya que hay algunos que no trabajan o interactúan, ahí se muestra algo desanimada.”
29. “Su motivación es dubitativa, es condicional al grupo con el que le toque trabajar, es una estudiante algo tímida.”
30. “La motivación del estudiante varía conforme con quien le toca trabajar.”

2. *El estudiante es perseverante en el cumplimiento de las tareas.*

Siempre:

1. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
2. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
3. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
4. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
5. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
6. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
7. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
8. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
9. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
10. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
11. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
12. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
13. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
14. “La estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
15. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
16. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
17. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
18. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
19. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
20. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
21. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
22. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
23. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
24. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
25. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
26. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”
27. “El estudiante es responsable en la entrega de sus tareas.”

A veces:

28. “La estudiante tiene algunos olvidos en las entregas de tareas, hojas de trabajo.”
29. “El estudiante a veces olvida entrega de trabajos.”

---

30. “En ocasiones no participa con sus equipos por tiempo.”

---

3. *El estudiante demuestra compromiso con las actividades del curso.*

**Siempre:**

1. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  2. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  3. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  4. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  5. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  6. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  7. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  8. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  9. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  10. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  11. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  12. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  13. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  14. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  15. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  16. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  17. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  18. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
-

- 
19. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”
  20. “Su compromiso es constante y es observable: se denota en su entusiasmo en desarrollar las actividades, cumplimiento de tareas y colaboración de trabajo en equipo.”

**Usualmente:**

21. “La estudiante denota un compromiso con el curso; sin embargo, al ver algo complicado se retrae un poco.”
22. “La estudiante es comprometida con el curso, pero, la timidez la limita en el desenvolvimiento en clase.”
23. “Si es comprometida, pero si es algo difícil duda.”
24. “La estudiante muestra compromiso con el curso; si ve algo difícil, duda de sus conocimientos.”
25. “Su compromiso es notable en el curso, duda a veces de sus conocimientos.”
26. “Su compromiso es evidente, si hay algo complicado, denota incomodidad.”
27. “El compromiso es frecuente, pero ante temas difíciles se evidencia algo de temor al error.”
28. “La estudiante es comprometida con el curso, ante algunos temas difíciles duda.”
29. “El estudiante se ve a veces algo desanimado por el curso, porque el curso no es totalmente de su agrado.”
30. “El estudiante se retrae un poco cuando el curso se torna algo complicado”

---

**4. El estudiante denota una mejora en sus calificaciones dada a su automotivación.**

**Siempre:**

1. “Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.”
  2. “Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.”
  3. “Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.”
  4. “Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.”
  5. “Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.”
  6. “Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.”
  7. “Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.”
  8. “Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.”
  9. “Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.”
  10. “Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.”
  11. “Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos.”
-

- 
12. "Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos."
  13. "Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos."
  14. "Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos."
  15. "Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos."
  16. "Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos."
  17. "Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos."
  18. "Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos."
  19. "Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos."
  20. "Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos."

**Usualmente:**

21. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  22. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  23. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  24. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  25. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  26. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  27. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  28. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  29. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  30. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
- 

Preguntas	Respuestas
5. <i>A través del trabajo cooperativo, el estudiante manifiesta una notable mejora en su</i>	<p><b><u>Siempre:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos."</li> <li>2. "Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos."</li> <li>3. "Sus calificaciones se han visto beneficiadas, a comparación de las notas de los bimestres anteriores, se ha visto una gran mejora y un incremento en el puntaje de 2 a 3 puntos."</li> </ol>

---



- 
26. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  27. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  28. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  29. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
  30. "Sus calificaciones se mantienen, no hay incrementado ni bajado."
- 

**6. A través del trabajo cooperativo, el estudiante presenta una mayor capacidad para la solución de conflictos.**

**Siempre:**

1. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
2. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
3. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
4. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
5. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
6. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
7. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
8. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
9. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
10. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
11. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
12. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
13. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
14. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
15. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."
16. "Siempre busca solucionar los problemas que se presentan en su grupo; esto es debido a su capacidad de liderazgo."

**Usualmente:**

17. "La estudiante al observar que otros no toman la iniciativa para solucionar los problemas, ella toma las decisiones."
18. "Si el estudiante observa que otros no actúan, él decide actuar."
19. "El estudiante espera que sus compañeros actúen en un tiempo prudencial, sino sucede eso, asume el rol de solucionar el problema."
20. "No espera mucho para resolver el problema, da un tiempo a ver si sus compañeros lo resuelven antes."
21. "Presenta frecuentemente soluciones a los problemas que se suscitan."
22. "Resuelve conflictos en el grupo, si nadie más los resuelve."

**A veces:**

23. "La estudiante suele esperar que otros solucionen los problemas en los equipos de trabajo."
  24. "Ante los conflictos de su equipo de trabajo, la estudiante espera que otro miembro del equipo tome la iniciativa, sino sucede, se siente comprometida a hacerlo."
  25. "La estudiante espera que sus compañeros de equipo busquen la solución."
  26. "Ante el conflicto en el trabajo en equipo, la estudiante espera que otros tomen la iniciativa; esto es debido a la timidez e inseguridad de sus conocimientos."
  27. "La estudiante espera que otros tomen la iniciativa de los problemas; pero, en ocasiones, ella decide solucionarlos al no ver una pronta solución."
-

- 
28. “Ante el conflicto, la estudiante espera que otros tomen las riendas para solucionar el problema; puesto que, duda de sus conocimientos.”
  29. “El estudiante espera que sus compañeros resuelvan los problemas que se puedan presentar.”
  30. “Suele esperar que sus compañeros den solución a los inconvenientes.”
- 

**7. El estudiante mejora sus recursos académicos a través de la interacción con sus pares en el trabajo cooperativo.**

**Siempre:**

1. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
2. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
3. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
4. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
5. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
6. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
7. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
8. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
9. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
10. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
11. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
12. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
13. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
14. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”

**Usualmente:**

15. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  16. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  17. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no
-

- 
- impide su capacidad de compartir.”
18. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  19. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  20. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  21. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  22. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  23. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  24. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  25. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  26. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”

**A veces:**

27. “En algunas ocasiones, la estudiante comparte su información; es condicional al equipo que le toca para trabajar, eso hace que no haya mucha reciprocidad.”
28. “En algunas ocasiones, la estudiante comparte su información; es condicional al equipo que le toca para trabajar, eso hace que no haya mucha reciprocidad.”
29. “En algunas ocasiones, la estudiante comparte su información; es condicional al equipo que le toca para trabajar, eso hace que no haya mucha reciprocidad.”
30. “En algunas ocasiones, la estudiante comparte su información; es condicional al equipo que le toca para trabajar, eso hace que no haya mucha reciprocidad.”

---

**8. *El estudiante comparte conocimientos a través de la interacción con sus compañeros en los trabajos cooperativos.***

**Siempre:**

1. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
  2. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
  3. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
  4. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
  5. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de
-

- 
- trabajar en equipo.”
6. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
  7. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
  8. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
  9. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
  10. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
  11. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
  12. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
  13. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”
  14. “Se evidencia en el trabajo en equipo, que la estudiante comparte y recibe información a la vez. Esto se debe a su disponibilidad de trabajar en equipo.”

**Usualmente:**

15. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  16. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  17. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  18. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  19. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  20. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  21. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  22. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  23. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
  24. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
-

- 
25. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”
26. “La estudiante suele compartir su información con sus compañeros, pero no siempre recibe a cambio información. No obstante, esto no impide su capacidad de compartir.”

**A veces:**

27. “En algunas ocasiones, la estudiante comparte su información; es condicional al equipo que le toca para trabajar, eso hace que no haya mucha reciprocidad.”
28. “En algunas ocasiones, la estudiante comparte su información; es condicional al equipo que le toca para trabajar, eso hace que no haya mucha reciprocidad.”
29. “En algunas ocasiones, la estudiante comparte su información; es condicional al equipo que le toca para trabajar, eso hace que no haya mucha reciprocidad.”
30. “En algunas ocasiones, la estudiante comparte su información; es condicional al equipo que le toca para trabajar, eso hace que no haya mucha reciprocidad.”
- 

Preguntas	Respuestas
<p>9. <i>El estudiante comprende y acepta las experiencias de sus compañeros.</i></p>	<p><b><u>Siempre:</u></b></p> <p>1. “La estudiante si comprende las situaciones y experiencias que sus compañeros comparten en clase. Reflejado en comentarios positivos en clase.”</p> <p>2. “La estudiante si comprende las situaciones y experiencias que sus compañeros comparten en clase. Reflejado en comentarios positivos en clase.”</p> <p>3. “La estudiante si comprende las situaciones y experiencias que sus compañeros comparten en clase. Reflejado en comentarios positivos en clase.”</p> <p>4. “La estudiante si comprende las situaciones y experiencias que sus compañeros comparten en clase. Reflejado en comentarios positivos en clase.”</p> <p>5. “La estudiante si comprende las situaciones y experiencias que sus compañeros comparten en clase. Reflejado en comentarios positivos en clase.”</p> <p>6. “La estudiante si comprende las situaciones y experiencias que sus compañeros comparten en clase. Reflejado en comentarios positivos en clase.”</p> <p>7. “La estudiante si comprende las situaciones y experiencias que sus compañeros comparten en clase. Reflejado en comentarios positivos en clase.”</p> <p><b><u>Usualmente:</u></b></p> <p>8. “La estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturada para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”</p> <p>9. “La estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturada para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”</p> <p>10. “La estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturada para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”</p>

---

- 
11. “La estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturada para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  12. “La estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturada para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  13. “La estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturada para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  14. “La estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturada para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  15. “La estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturada para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  16. “La estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturada para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  17. “La estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturada para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  18. “La estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturada para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  19. “El estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturado para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  20. “El estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturado para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  21. “El estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturado para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  22. “El estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturado para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  23. “El estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturado para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”
  24. “El estudiante intenta comprender la situación, aunque se le hace difícil comprender; pero se muestra aperturado para poder aceptar lo que la otra persona está viviendo.”

**A veces:**

25. “Para ella, comprender y aceptar las experiencias de otros, es algo complicado; más que nada porque no los conoce mucho; debido a que, recién se ha integrado al grupo. Ella intenta.”
26. “Para el, comprender y aceptar las experiencias de otros, es algo complicado; más que nada porque no los conoce mucho; debido a que, no se siente cómodo con el entorno.”
27. “Depende de su entorno, la comprensión de lo que a otros sucede; debido a que, no los conoce muy bien.”
28. “Para el estudiante, es algo complicado comprender lo que a otros les sucede porque no los conoce a todos.”
29. “El estudiante no es muy perceptivo, pero sí es cuidadoso en sus comentarios.”

**Rara vez:**

30. “La estudiante no suele comprender ni aceptar bien las experiencias de sus compañeros; es algo brusca en sus comentarios; no obstante,
-

---

si alguien dialoga con ella y le explica un poco mejor la situación, las acepta; más no las comprende en su totalidad.”

---

**10. El estudiante identifica e interpreta el lenguaje corporal de sus compañeros.**

**Siempre:**

1. “La estudiante es bastante observadora y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema. Eso es algo que denota en su forma de expresarse sobre los temas, así como también en su forma de interacción de trabajo en grupo.”
2. “La estudiante es bastante observadora y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema. Eso es algo que denota en su forma de expresarse sobre los temas, así como también en su forma de interacción de trabajo en grupo.”
3. “La estudiante es bastante observadora y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema. Eso es algo que denota en su forma de expresarse sobre los temas, así como también en su forma de interacción de trabajo en grupo.”
4. “La estudiante es bastante observadora y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema. Eso es algo que denota en su forma de expresarse sobre los temas, así como también en su forma de interacción de trabajo en grupo.”
5. “La estudiante es bastante observadora y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema. Eso es algo que denota en su forma de expresarse sobre los temas, así como también en su forma de interacción de trabajo en grupo.”
6. “La estudiante es bastante observadora y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema. Eso es algo que denota en su forma de expresarse sobre los temas, así como también en su forma de interacción de trabajo en grupo.”
7. “La estudiante es bastante observadora y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema. Eso es algo que denota en su forma de expresarse sobre los temas, así como también en su forma de interacción de trabajo en grupo.”
8. “El estudiante es bastante observador y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema. Eso es algo que denota en su forma de expresarse sobre los temas, así como también en su forma de interacción de trabajo en grupo.”
9. “El estudiante es bastante observador y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema. Eso es algo que denota en su forma de expresarse sobre los temas, así como también en su forma de interacción de trabajo en grupo.”
10. “El estudiante es bastante observador y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema. Eso es algo que denota en su forma de expresarse sobre los temas, así como también en su forma de interacción de trabajo en grupo.”
11. “El estudiante es bastante observador y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema. Eso es algo que denota en su forma de expresarse sobre los temas, así como también en su forma de interacción de trabajo en grupo.”
12. “El estudiante es bastante observador y eso le permite identificar si ellos tienen o no un problema. Eso es algo que denota en su forma de expresarse sobre los temas, así como también en su forma de interacción de trabajo en grupo.”

**Usualmente:**

13. “La estudiante logra identificar a través del lenguaje corporal (vía zoom) como se encuentran sus compañeros.”
  14. “La estudiante logra identificar a través del lenguaje corporal (vía zoom) como se encuentran sus compañeros.”
  15. “La estudiante logra identificar a través del lenguaje corporal (vía zoom) como se encuentran sus compañeros.”
  16. “La estudiante logra identificar a través del lenguaje corporal (vía zoom) como se encuentran sus compañeros.”
  17. “La estudiante logra identificar a través del lenguaje corporal (vía zoom) como se encuentran sus compañeros.”
  18. “La estudiante logra identificar a través del lenguaje corporal (vía zoom) como se encuentran sus compañeros.”
  19. “El estudiante logra identificar a través del lenguaje corporal (vía zoom) como se encuentran sus compañeros.”
  20. “El estudiante logra identificar a través del lenguaje corporal (vía zoom) como se encuentran sus compañeros.”
  21. “El estudiante logra identificar a través del lenguaje corporal (vía zoom) como se encuentran sus compañeros.”
  22. “El estudiante logra identificar a través del lenguaje corporal (vía zoom) como se encuentran sus compañeros.”
-

- 
23. “El estudiante logra identificar a través del lenguaje corporal (vía zoom) como se encuentran sus compañeros.”
  24. “El estudiante logra identificar a través del lenguaje corporal (vía zoom) como se encuentran sus compañeros.”

**A veces:**

25. “La estudiante no identifica muy bien, eso es debido a que no se siente confiada a interactuar por ser nueva en el aula.”
26. “El estudiante no identifica muy bien, eso es debido a que no se siente confiado a interactuar.”
27. “El estudiante no identifica muy bien, eso es debido a que no se siente confiado a interactuar.”
28. “El estudiante no identifica muy bien, eso es debido a que no se siente confiado a interactuar.”
29. “El estudiante no identifica muy bien, eso es debido a que no se siente confiado a interactuar.”

**Rara vez:**

30. “Para ella es difícil reconocer o leer el lenguaje corporal de sus compañeros, esto ha sido expresado en varias ocasiones durante las sesiones, es algo brusca en sus comentarios sobre algunos temas delicados y le cuesta identificar si sus expresiones pueden herir susceptibilidades.”

---

**11. El estudiante identifica e interpreta las necesidades a nivel académico de sus compañeros.**

**Siempre:**

1. “La estudiante es bastante observadora, lo que le permite identificar si hay algún problema académico con sus compañeros.”
2. “La estudiante es bastante observadora, lo que le permite identificar si hay algún problema académico con sus compañeros.”
3. “El estudiante es bastante observador, lo que le permite identificar si hay algún problema académico con sus compañeros.”
4. “El estudiante es bastante observador, lo que le permite identificar si hay algún problema académico con sus compañeros.”
5. “El estudiante es bastante observador, lo que le permite identificar si hay algún problema académico con sus compañeros.”
6. “El estudiante es bastante observador, lo que le permite identificar si hay algún problema académico con sus compañeros.”
7. “El estudiante es bastante observador, lo que le permite identificar si hay algún problema académico con sus compañeros.”

**Usualmente:**

8. “La estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  9. “La estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  10. “La estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  11. “La estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  12. “La estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  13. “La estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  14. “La estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  15. “La estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
-

- 
- compañeros.”
16. “La estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  17. “La estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  18. “El estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  19. “El estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  20. “El estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  21. “El estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  22. “El estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”
  23. “El estudiante identifica las necesidades académicas en el trabajo de equipo, de esta manera comparte su información y apoya a sus compañeros.”

**A veces:**

24. “La estudiante comparte su información, solo si lo ve necesario para que su equipo salga adelante, no hay mucha empatía en este aspecto”
25. “La estudiante no lo identifica, espera a que se lo comuniquen para poder ayudar.”
26. “El estudiante no lo identifica, espera a que se lo comuniquen para poder ayudar.”
27. “El estudiante no lo identifica, espera a que se lo comuniquen para poder ayudar.”
28. “El estudiante no lo identifica, espera a que se lo comuniquen para poder ayudar.”
29. “El estudiante no lo identifica, espera a que se lo comuniquen para poder ayudar.”

**Nunca:**

30. “La estudiante se centra en sus necesidades y no presta atención a sus compañeros, esto puede deberse al hecho de no conocerlos.”
- 

**12. El estudiante  
identifica e  
interpreta las  
emociones de sus  
compañeros.**

**Siempre:**

1. “La estudiante es bastante observadora, lo que le permite identificar las emociones de sus compañeros; en los temas tratados, ella se muestra compasiva y comprensiva con lo que ellos pueden sentir.”
  2. “La estudiante es bastante observadora, lo que le permite identificar las emociones de sus compañeros; en los temas tratados, ella se muestra compasiva y comprensiva con lo que ellos pueden sentir.”
  3. “La estudiante es bastante observadora, lo que le permite identificar las emociones de sus compañeros; en los temas tratados, ella se muestra compasiva y comprensiva con lo que ellos pueden sentir.”
  4. “La estudiante es bastante observadora, lo que le permite identificar las emociones de sus compañeros; en los temas tratados, ella se muestra compasiva y comprensiva con lo que ellos pueden sentir.”
  5. “La estudiante es bastante observadora, lo que le permite identificar las emociones de sus compañeros; en los temas tratados, ella se muestra compasiva y comprensiva con lo que ellos pueden sentir.”
-



---

28. “El estudiante detecta las emociones de sus compañeros, si estos se encuentran mal o bien.”

**A veces:**

29. “La estudiante no conoce a los compañeros; esto le hace difícil desarrollar su empatía.”

**Rara vez:**

30. “La estudiante no es muy acertada en identificar las emociones; por lo tanto, ella es algo directa en sus comentarios y no suele medir sus comentarios ni los efectos de estos.”

---

*ANEXO 6: Evidencias fotográficas*

