



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Grado en Educación Primaria – Mención Lengua extranjera (Inglés)

TRABAJO FIN DE GRADO

Inteligencia emocional, *coaching* educativo e interacción oral en lengua inglesa. Una propuesta para sexto de Educación Primaria

Estudiante: Raquel Álvarez García

Tutor: Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2019

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo la puesta en valor del desarrollo de la inteligencia emocional y del *coaching* educativo en el aprendizaje de la lengua inglesa. De esta manera, se pretende abordar un aprendizaje experiencial que permita a los alumnos pensar, sentir y reflexionar para poder desarrollar una sensibilización emocional, una reflexión de la misma, favoreciendo el desarrollo de la competencia comunicativa.

Así mismo, se presenta una propuesta práctica para sexto curso de Educación Primaria orientada a la mejora de la competencia comunicativa y, en consecuencia, la interacción oral. Se concluye con unas reflexiones finales sobre el uso didáctico eventual de estos aspectos pedagógicos en el aula de Educación Primaria.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, *Coaching* Educativo, Lengua Inglesa, Competencia Comunicativa, Educación Primaria.

ABSTRACT

The purpose of this End of Degree Project is the enhancement on the development of Emotional Intelligence and educational coaching in foreign language learning. In this sense, the implementation of an experiential learning is planned which enables students to think, feel and reflect to raise emotional awareness, a further reflection of it, promoting the development of communicative competence.

Moreover, a practical proposal is presented for ^a sixth grade of Primary Education, aimed at improving communicative competence, and oral interaction too. It is concluded with a few final reflections on the eventual didactic use of these pedagogical aspects in Primary Education`s classrooms.

Key words: Emotional Intelligence, Educational Coaching, English as a Foreign Language, Communicative Competence, Primary Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN	2
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO	3
4. MARCO TEÓRICO	4
4.1. La enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva Europea y nacional.....	4
4.2. Metodologías utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras	6
4.3. La competencia comunicativa.....	8
4.4. Las destrezas comunicativas	10
4.5. Tendencias pedagógicas para la enseñanza de lenguas	12
4.5.1. Inteligencia Emocional.....	13
4.5.1.1. Orígenes.....	13
4.5.1.2. Componentes de la Inteligencia Emocional	14
4.5.1.3. Emociones y cargas emocionales	15
4.5.2. Coaching Educativo.	15
4.5.2.1. Desarrollar la Inteligencia Emocional mediante el Coaching Educativo	15
4.5.2.2. Coaching Educativo. Pilares y beneficios	16
4.5.2.3. Fases del proceso.....	17
4.5.3. Relación de la inteligencia emocional y coaching con la enseñanza de lenguas extranjeras	17
5. MARCO METODOLÓGICO.....	21
5.1. Contexto	21
5.2. Justificación.....	23
5.3. Propuesta práctica	25
5.3.1. Primera sesión.....	25
5.3.2. Segunda sesión.....	29
5.3.3. Tercera sesión.....	32
5.3.4. Cuarta sesión.....	35
6. CONCLUSIONES.....	39
REFERENCIAS	40

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de desarrollar la inteligencia emocional desde edades tempranas es cada vez más notoria. Nuestro contexto social está evolucionando, y debido a esto, el modelo educativo muestra también ciertos cambios para responder a las necesidades que van surgiendo. Cada vez son más los maestros que apuestan por un desarrollo holístico del alumno. Ya sea para trabajar la inteligencia intrapersonal, para conocernos mejor, fomentar la autonomía y la motivación, la inteligencia interpersonal, o para desarrollar la empatía y las habilidades sociales y relacionarse con el resto de compañeros. Al trabajar esto en el aula lograremos eliminar o controlar las barreras afectivas que dificultan el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Es de gran importancia que comencemos a abrir espacios en nuestras aulas donde los alumnos puedan desarrollar, además de las capacidades académicas, las emocionales, que han sido tradicionalmente dejadas de lado. Como bien afirman López Pérez & Valls Ballesteros (2015) “el reto es formar alumnos, que además de excelentes conocimientos, tengan buenas habilidades emocionales y de trabajo en equipo, que sepan comunicarse y que desarrollen un pensamiento crítico y creativo.” (p. 13).

El *coaching* educativo, ofrece un proceso de aprendizaje en el cual el propio proceso es el que marca los resultados. Se trata de un espacio por el que el docente (*coach*) acompaña a los alumnos en el proceso de aprendizaje, y son los alumnos (*coachees*) quienes observan, piensan y analizan aspectos emocionales o relacionales que puedan perjudicar el aprendizaje. De esta forma, los alumnos desarrollan la capacidad de pensar por sí mismos, de buscar soluciones o nuevas perspectivas a problemas, generando así autonomía y un aprendizaje más completo y significativo.

A lo largo de este trabajo se presenta en una primera parte la fundamentación teórica de una propuesta práctica elaborada en torno a aspectos de la inteligencia emocional, el *coaching* educativo y la interacción oral en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como la relación existente entre estos aspectos. En una segunda parte se presenta la planificación de la propuesta de intervención susceptible de implementarse en un aula, para favorecer el desarrollo integral de los alumnos, tanto emocional como racional mediante el *coaching* educativo. A su vez, esto puede contribuir a una mejora de la interacción oral en la lengua inglesa y, consecuentemente, mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa.

2. JUSTIFICACIÓN

A lo largo de mi escolarización y mi experiencia como estudiante en prácticas, he podido observar cómo en la mayor parte del tiempo, se ha dejado de lado los aspectos emocionales y se daba mayor importancia a los resultados académicos. En la enseñanza de lenguas, el filtro emocional es aún mayor y sería conveniente ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades en inteligencia emocional, mediante estrategias de *coaching* para promover su desarrollo integral.

Además, estudios e investigaciones de numerosos expertos permiten afirmar la importancia que tienen nuestras emociones en el aprendizaje y de lo necesario que es una educación en estos valores. Autores como Goleman (1998) explican esta idea con afirmaciones como la siguiente: “sólo uno de los siete rasgos más valorados por los empresarios tenía carácter académico” (p.12). Como futuros docentes tenemos una gran tarea en formar a nuestros alumnos de manera integral y no solo en aspectos cognitivos, permitiéndoles adquirir un aprendizaje para toda la vida.

Es por este motivo por el que se ha decidido realizar un estudio más detallado y una propuesta de intervención en este Trabajo Fin de Grado, dada la utilidad que supone implementarlo en nuestras aulas y ayudar a crecer a nuestros alumnos para poder adquirir el aprendizaje deseado.

Abordar este objeto de estudio ha permitido consolidar las competencias del Título, establecidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y recogidas en la “Memoria del Plan de Estudios del Título de Maestro de Educación Primaria”. Concretamente, se han adquirido las competencias referidas a:

Conocer y comprender las características psicológicas y pedagógicas, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.

Conocer y comprender principales técnicas de enseñanza-aprendizaje. Se presenta un estudio de los distintos enfoques que se han utilizado para enseñar las lenguas.

Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, mediante procedimientos colaborativos.

Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.

Conocer el currículo de Educación Primaria y el desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras; además del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.

Ser capaz de estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de la nueva lengua.

Desarrollar progresivamente la competencia comunicativa, mediante la práctica integrada de las cuatro destrezas en el aula de lengua extranjera. En este trabajo se desarrollan todas las destrezas pero se da mayor importancia a la interacción oral.

Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, seleccionando, concibiendo y elaborando estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales en función de la diversidad de los alumnos.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

Objetivo general

1. Proponer una propuesta de intervención que considere el desarrollo integral, tanto cognitivo como emocional, en el proceso de interacción oral en la lengua inglesa.

Objetivos específicos

1.1. Realizar un análisis de los enfoques metodológicos adoptados para la enseñanza de la lengua extranjera.

1.2. Analizar los beneficios del desarrollo de la inteligencia emocional en el aula.

1.3. Profundizar en el uso del *coaching* educativo en la enseñanza obligatoria, identificando sus ventajas para la mejora de la interacción oral en lengua inglesa.

1.4. Diseñar una propuesta didáctica para sexto de Educación Primaria basada en el *coaching* educativo, la inteligencia emocional y la interacción oral en lengua inglesa.

1.5. Establecer consideraciones finales sobre las implicaciones didácticas para su uso eventual en el aula de lenguas extranjeras de Educación Primaria.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. La enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva Europea y nacional

La enseñanza de lenguas extranjeras en Europa se basa en las aportaciones del Consejo de Europa, una organización internacional en la que participan 47 países miembros, cuyo objetivo es defender los derechos humanos, la democracia y el rol de la ley en Europa y promover la cultura europea.

El Consejo de Europa tiene diferentes divisiones, y una de ellas es el Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML) que se encarga de promover iniciativas para la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y cuya misión es fomentar la excelencia y la innovación en la enseñanza de idiomas. El centro ECML, ofrece diferentes proyectos para la enseñanza de lenguas extranjeras, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER), la educación plurilingüe e intercultural, o el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), entre otros.

En el caso del MCER, se creó como una base común para seguir en Europa, con el fin de aumentar la comprensión internacional, promover un aprendizaje para toda la vida y aumentar la calidad de la enseñanza de lenguas en los centros escolares. Los objetivos de este marco común de acuerdo con el Consejo de Europa (2018) son: “proporcionar una base firme para el reconocimiento mutuo de certificaciones de lenguas y asesorar a estudiantes, profesores, diseñadores de cursos, órganos examinadores y administradores de la educación para situar y coordinar sus esfuerzos.” (MCER: Sección 1.4.)

Algunos aspectos que promueve el MCER son optar por una visión del estudiante de lenguas como un “agente social” de esta forma se ve al alumno ejerciendo parte de la sociedad durante el aprendizaje. Además, establece una escala de referencia para evaluar la competencia lingüística de los estudiantes pudiendo comparar las cualificaciones de manera rápida y justa, a nivel internacional.

Otro de los proyectos que promueve el ECML, es la educación plurilingüe e intercultural. El objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa en otras lenguas extranjeras, desarrollando así la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural. Esta competencia hace referencia al repertorio lingüístico y cultural del alumno que utiliza para desarrollar la competencia comunicativa. Por un lado, la competencia plurilingüe hace referencia a la capacidad de hacerse partícipe en

diferentes culturas y situaciones lingüísticas. Por otro lado, la competencia intercultural se centra más en reflexionar y extraer beneficio de las relaciones con las demás culturas y la propia diversidad (Beacco et al., 2016). Por esta razón, se da una especial importancia a la educación en estas competencias durante la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que el objetivo final es desarrollar la competencia comunicativa. Estas orientaciones europeas inciden en que los gobiernos financien cada vez más escuelas bilingües.

Otro de los aspectos que el ECML se encuentra desarrollando, con el que también se desarrolla la competencia plurilingüe e intercultural, es el enfoque/programa Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Este se puso en marcha en el año 1994, como enfoque metodológico en el que una lengua extranjera es utilizada para impartir contenidos no lingüísticos, con el fin de aprender dichos conocimientos y la lengua extranjera.

En el caso de España podemos destacar que, frente a la globalización presente en la actualidad, se establecen en el currículo español muchas de las propuestas que promueve el ECML. De esta forma, de acuerdo con el Real Decreto 126/2014, uno de los objetivos que se deben desarrollar en Primaria es: “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.” (p.7)

Esto también se corresponde con los argumentos que defiende Europa en cuanto al desarrollo de la educación plurilingüe. Se pretende que, al finalizar la educación, los alumnos sean capaces de comunicarse en dos lenguas además de la materna, no de manera perfecta pero sí que exista comprensión.

Además, el MCER establece una clara distinción entre tipos de actividades y estrategias comunicativas de la lengua. Por un lado define que las destrezas comunicativas se dividen en receptivas (comprensión lectora y oral) y productivas (producción oral y escrita). Pero a estas, se añaden otras dos: mediación e interacción. De igual modo, el Real Decreto 126/2014, tiene como eje de enseñanzas estas destrezas comunicativas, que se ven divididas en los cuatro bloques correspondientes: comprensión de textos orales, comprensión de textos escritos, producción de textos orales: expresión e interacción, comprensión de textos escritos y producción de textos escritos: expresión e interacción. Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de la lengua inglesa se organizan divididos en estos cuatro bloques.

4.2. Metodologías utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras

Han sido numerosos los enfoques y las metodologías que se han utilizado a lo largo de la historia para enseñar lenguas extranjeras. A continuación, se analiza la progresión hacia los enfoques más actuales y la progresión hacia un cambio en el que el papel del maestro y del alumnado se ha intercambiado, obteniendo el alumno un rol más activo.

Los inicios se remontan a metodologías basadas en la enseñanza de lenguas como el latín o el griego, donde no se producía ningún tipo de comunicación. El “método gramática traducción” (*Grammar translation method*) fue utilizado durante los siglos XVIII y XIX. Se basaba en la traducción de estructuras, por lo que el conocimiento era exclusivamente lingüístico y gramatical y requería del dominio del vocabulario. En este método, el alumno desempeñaba un rol completamente pasivo y no se presentaba ningún tipo de interacción, ni comunicación real.

Al final del siglo XIX, se introdujo el “método directo” (*direct method*) ante la necesidad de desarrollar la comunicación de manera natural para poder adquirir la lengua extranjera. En este método no está permitida la traducción, se utiliza la lengua extranjera para enseñar y se da una especial importancia a la producción oral. El papel del alumno es más activo, aunque la comunicación no es real, ya que seguía teniendo un enfoque centrado en la memorización.

En 1950, debido a la necesidad de los militares de la Segunda Guerra Mundial de aprender la lengua de forma más rápida, se comenzó a utilizar el “método audiolingual” (*audiolingual method*). Este método estaba basado en la psicología conductista de Skinner, ya que se trataba de mantener una conducta repetitiva de estructuras gramaticales. El objetivo principal era adquirir la formación de un hábito, mediante la repetición para adquirir conocimiento de la lengua extranjera.

A partir de los años 60, basado en el aprendizaje consejero de Charles Curran, fue desarrollado el “método aprendizaje de idiomas por medio de comunidades” (*Community Language Learning, CLL*). Se empezó a considerar los sentimientos del alumno, y el profesor desempeñaba el rol de consejero en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. La interacción y las relaciones eran de gran importancia, ya que era necesario eliminar el estrés o la tensión que pudiese surgir en el aula para aprender de forma más adecuada. Por lo tanto, se considera la lengua, no solo una forma de comunicación, sino englobando aspectos culturales de la persona y de su educación.

En 1970, comenzó a utilizarse el “enfoque comunicativo” (*Communicative Approach*) en las aulas de lenguas extranjeras. Un enfoque que requería que el aprendizaje de lenguas tiene que tener un propósito, puesto que está motivado por conseguir como objetivo principal el uso de la lengua como forma de comunicación y tiene que presentar reciprocidad, dada la necesidad de interacción a través de *input* lingüístico ofrecido con imperativos.

De la mano de este enfoque surgen otros métodos, como por ejemplo, el “método Respuesta Física Total” (*Total Physical Response, TPR*), creado por el psicólogo James Asher. Este método se basa en el hecho de que el aprendizaje de lenguas extranjeras se produce de la misma manera que la adquisición de la lengua materna.

Consecuentemente, el proceso es de largo recorrido y es esencial dar tiempo de espera entre la comprensión y la producción. De esta forma, se pide a los alumnos que en vez de producir, muestren la comprensión a través de movimientos corporales.

En los años 80, surgió el “método de aprendizaje de lenguas basado en tareas” (*Task-based language learning, TBL*), un método que -como su nombre indica- se basaba en la realización de tareas en las cuales los alumnos tienen que resolver un problema mediante el uso de la lengua con el objetivo de comunicarse. Este método requiere pedir a los alumnos una tarea final que recoja todo lo aprendido.

Al igual que el método anterior, el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*) también se usa de manera notoria en las aulas, sobre todo en los centros bilingües que cada vez son más. En estos centros, se imparten Disciplinas No Lingüísticas, como pueden ser ciencias naturales y educación artística mediante el uso de la lengua extranjera. En este enfoque se busca la fluidez y la comprensión de contenidos no lingüísticos, más que el dominio de las formas lingüísticas.

El recorrido mostraba una progresión de enfoques basados en la memorización, traducción y perfección de la lengua extranjera hacia enfoques basados en un papel más activo del alumno, donde el objetivo principal se sitúa en desarrollar la competencia comunicativa de forma fluida. Es por ello, que en el siguiente apartado de muestra de manera más profunda la importancia que ha cobrado la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.3. La competencia comunicativa

Una vez introducido el “enfoque comunicativo” (*Communicative Approach*) en el año 1970, se comienza a destacar un objetivo común en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y en la gran mayoría de los enfoques utilizados para este. Esto fue lo que Hymes (1972) denominó “competencia comunicativa”.

En un primer momento fue Noam Chomsky, conocido como “el padre de las lenguas modernas”, quién comenzó a criticar los métodos basados en el conductismo de Skinner, como el método audiolingual. De esta manera, Chomsky criticaba que era imposible adquirir una lengua con mera repetición; argumentaba que aprendemos las lenguas produciendo nuestras propias frases, que en ciertas ocasiones no hemos escuchado antes, y cometiendo errores.

Chomsky (1957), define la lengua como un conjunto de frases, cada una finita en largo y construida a través de un conjunto finito de elementos. Además, defendía que el conocimiento de la gramática a nivel subconsciente es lo que permite que los hablantes puedan hablar. De tal forma, diferenciaba la competencia comunicativa en “competencias lingüísticas” que se trata de la lengua en su uso en situaciones diarias y “actuaciones lingüísticas” que corresponde al conocimiento interno de la gramática que todos los hablantes poseen.

El sociolingüista Hymes (1972) destacó que en la teoría de Chomsky faltaba un aspecto de gran relevancia, que eran las reglas de uso de la lengua. Según Hymes (1972), el estudiante no adquiere el conocimiento de la lengua únicamente de forma gramatical, sino que también aprende a diferenciar cuándo ciertas expresiones son apropiadas o no. Esto quiere decir que un estudiante, cuando se comunica, adquiere la habilidad para saber cuándo hablar, cuándo no, cómo hablar a alguien y cómo no, cuándo hacerlo, de qué manera, etc. De esta forma, el estudiante adquiere un repertorio de actos de habla (*speech act*), y se fija en otros aspectos de la comunicación como los gestos, la posición, el lenguaje no verbal, etc.

Hymes reclama la necesidad de ver el lenguaje como un conjunto de herramientas para realizar una tarea. Destaca la consideración del concepto “actos de habla” (*speech acts*). Estos se definen en la idea de que, cuando alguien expresa algo, no está simplemente describiendo palabras, sino que trata de conseguir algún tipo de efecto o acción. Hymes (1996) destaca cuatro aspectos principales de la competencia comunicativa:

Si (y en qué grado) algo es formalmente *posible*; si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de implementación asequibles; si (y en qué grado) algo es *apropiado* (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa ; si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es *ejecutado* y qué es lo que su ejecución implica. (p.26)

En el artículo de la teoría de Canale y Swain (1980) se discutía si se debía incluir o no la “competencia gramatical” como componente de la competencia comunicativa y si se debería diferenciar o no la competencia de la actuación comunicativa como tal. Canale y Swain defienden que la competencia comunicativa debe contener ambos, una “competencia gramatical” que se refiere al uso de la lengua o de las reglas gramaticales y una “competencia sociolingüística” que es el conocimiento de los usos del lenguaje. Añadieron un componente más a su teoría de competencia comunicativa, la “competencia estratégica”, para tratar el conocimiento y la habilidad que necesitan desarrollar los estudiantes para poder ser parte de una interacción comunicativa. En el año 1983, Canale revisó la teoría y escribió un nuevo artículo al respecto, dividiendo esta vez la competencia comunicativa en cuatro competencias: las tres del modelo anterior; gramatical, sociolingüística y estratégica, y añadió la competencia discursiva. Esta nueva competencia, trataba la habilidad del hablante de modelar su lenguaje y sus fines comunicativos en función de géneros, cohesión y coherencia.

Savignon (1983) fue la primera en anudar estas cuatro competencias y mostrar la relación entre ellas, en el año 1983. Para ello argumentaba que la competencia comunicativa dependía de las negociaciones de significados entre dos hablantes interaccionando. Por lo tanto, volvía a destacar el factor social de Hymes. Según Savignon, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica permiten al estudiante obtener una competencia comunicativa limitada, antes de desarrollar la competencia gramática. También explica que la competencia estratégica se muestra presente desde el inicio del proceso de aprendizaje de la lengua.

De acuerdo con el MCER, la competencia lingüística se divide en: competencias generales (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender), actividades y estrategias comunicativas (recepción, producción, interacción y mediación) y competencias comunicativas (competencia lingüística, sociolingüística y pragmática). Cada uno de estos componentes comprende conocimientos, destrezas y habilidades necesarias a desarrollar.

4.4. Las destrezas comunicativas

Tradicionalmente, en la enseñanza de lenguas se hablaba de cuatro destrezas lingüísticas: escuchar (*listening*), hablar (*speaking*), leer (*reading*) y escribir (*writing*). El MCER, al promover el hecho de que para desarrollar la competencia comunicativa es necesario participar en actividades comunicativas y emplear estrategias comunicativas, reemplaza este modelo tradicional. Propone así, una organización que tiene en cuenta la compleja realidad de la comunicación y que se acerca al uso real de la lengua. Las actividades y estrategias que propone el MCER se basan en cuatro tipos de destrezas involucradas en la comunicación: recepción, producción, interacción y mediación.

4.4.1. Recepción

Las destrezas de recepción requieren que se reciba y se procese un mensaje y activar los esquemas apropiados previos para entender el mensaje y la intención que pueda contener (MCER, sección 4.4). La recepción puede producirse a través de dos sentidos, del auditivo (escuchar) y a través del visual (leer), dividiéndose así en comprensión auditiva y comprensión lectora.

- *Comprensión Auditiva (Listening)*

Las actividades para trabajar la comprensión auditiva en general, propuestas en el MCER, tienen como objetivos: comprender una conversación entre otros hablantes, escuchar como miembro de una audiencia en vivo, escuchar declaraciones e instrucciones, escuchar audios media o grabaciones.

Las estrategias para desarrollar dicha comprensión se clasifican en: enfoque ascendente (*Bottom-up*), enfoque descendente (*Top-down*) y la combinación de ambas. Las estrategias *bottom-up*, se basan en aplicar el conocimiento de la lengua, es decir, la combinación de sonidos, escuchar buscando detalles, reconociendo estructuras, etc. Las estrategias *top-down*, buscan activar el conocimiento previo del tema, en torno al conocimiento del contexto y de datos específicos que respalda la comprensión.

- *Comprensión Lectora (Reading)*

Para trabajar la comprensión lectora el MCER propone una serie de actividades, que son: leer correspondencia, leer para orientarse que trata de buscar información mientras se lee, ya sea con una lectura rápida (*skimming*) o una lectura en busca de información

específica (*scanning*). Además, otras actividades son: leer en busca de información y argumentos y leer instrucciones.

Las estrategias también se clasifican en ascendente (*bottom-up*) o descendente (*top-down*) o la combinación de ambas. Las primeras, se basan en descodificar las palabras creando una traducción mental de la información del texto. Las segundas, corresponden al esquema existente de los estudiantes que les permite relacionar la información que ya saben con la del texto.

4.4.2. Producción

La importancia de la producción, tanto oral como escrita, ha cambiado a lo largo de la historia debido al cambio de los métodos enfocados más hacia la comunicación. Las destrezas que implican producción, incluyen actividades enfocadas a la producción oral (*overall spoken production*) y a la producción escrita (*overall written production*).

- Producción oral (*Speaking*)

Las actividades que propone el MCER para el desarrollo de la producción oral son las siguientes: monólogo sostenido de descripción de experiencias, de aportación de información, de argumentación (por ejemplo, en debates), declaraciones en público, dirección de públicos (por ejemplo, un discurso).

- Producción escrita (*Writing*)

Para la producción escrita, el MCER propone las siguientes actividades: escritura creativa, que se trata de la expresión de forma libre y personal, y escritura de informes y redacciones, que se trata de una expresión más guiada.

Las estrategias de producción son: planificación (*planning*) donde el alumno planifica el contenido del mensaje, compensación (*compensating*) en las que el alumno compensa aquellas palabras o estructuras que no conoce por otras que sí para mantener la comunicación. Finalmente, la estrategia de supervisión y reparación (*monitoring and repair*), donde se identifican los errores durante la producción y se autocorrigien.

4.4.3. Interacción

La interacción requiere de la presencia de, al menos, dos interlocutores para que pueda producirse. Las actividades son clasificadas por el Consejo de Europa en interacción oral (*overall spoken interaction*) e interacción escrita (*overall written interaction*). Dada

la importancia de este trabajo en la interacción oral, únicamente se desarrollará la interacción oral en este apartado.

Los baremos establecidos por el MCER, organizan las actividades en las siguientes: comprensión de un interlocutor, conversación, discusión informal (con amigos), discusión formal (reuniones), cooperación para alcanzar un objetivo común (asambleas, discusiones, organizaciones de eventos, etc.), interactuar para obtener bienes y servicios, intercambio de información, entrevistar y ser entrevistado y uso de telecomunicaciones.

Las estrategias utilizadas para desarrollar la competencia en interacción son las siguientes: tomar la palabra (turnos de palabra) relacionado con la iniciativa y la intervención, cooperación, es decir, el uso de un discurso colaborativo para ayudar en una discusión. La última estrategia es la habilidad de pedir aclaraciones y está relacionada con la capacidad de intervenir en una interacción cuando se haya perdido el hilo de la conversación, o para preguntar sobre algo que no se ha comprendido.

4.4.4. Mediación

La mediación, según el MCER, es un proceso en el que el alumno actúa como un agente social para mediar una situación lingüística. Se puede mediar un texto, proponiendo información, explicando ideas, procesando la información, tomando notas o proponiendo un espíritu crítico. También se puede mediar un concepto, colaborando en un grupo para facilitar la interacción y favorecer la construcción de significado o dirigiendo un trabajo en grupo, controlando la interacción y animando a participar. Finalmente, en la mediación en comunicación se trata de facilitar un espacio plurilingüe, actuando como intermediador y facilitando la comunicación.

4.5. Tendencias pedagógicas para la enseñanza de lenguas

Hoy en día, se presenta un cambio en la sociedad y, consecuentemente, en el mundo educativo. Esto se debe a que, tradicionalmente, se ha buscado el desarrollo cognitivo y se ha dejado de lado el desarrollo emocional.

Los psicólogos Salovey y Mayer, comienzan a ser conscientes del problema que se estaba dando debido a la escasa formación emocional e incorporan, en 1990, el término “Inteligencia Emocional”. Es, sin embargo, Goleman (1995), quien crea la posibilidad

de medir el “cociente emocional (CE)” para complementar el “cociente intelectual (CI)”.

Con el fin de incorporar la inteligencia emocional en el ámbito educativo, autores como López Pérez & Valls Ballesteros, proponen el uso del “coaching educativo” a través del aprendizaje experiencial y cooperativo, desarrollando así, conciencia emocional.

4.5.1. Inteligencia Emocional

4.5.1.1. Orígenes

Como se ha mencionado anteriormente, los precursores de esta inteligencia fueron Salovey y Mayer, cuando en 1990 definieron en su teoría la inteligencia emocional como: “habilidad para manejar sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.” (p. 433).

Según estos autores, la inteligencia emocional implica cuatro niveles interrelacionados entre sí, a saber: percepción y expresión emocional, empleo de las emociones para facilitar el pensamiento, comprensión y análisis de las emociones y, por último, manejo y regulación de las emociones.

A esta teoría, el psicólogo Goleman (1995) propone el “cociente emocional”, en interdependencia con el “cociente intelectual”. Siguiendo la teoría de Goleman, este distingue entre dos tipos de inteligencias dentro de la inteligencia emocional: inteligencia interpersonal, que se refiere a la relación que tenemos con los demás e inteligencia intrapersonal, referida a la relación mantenida con nosotros mismos.

Esta división propuesta por Goleman estaba explícita en la teoría de las “Inteligencias Múltiples” propuesta por Gardner (1987), en la que dividía la inteligencia global en ocho tipos de inteligencias diferentes. De esta forma, realza la posibilidad de que un alumno pueda tener una inteligencia más desarrollada que otra, sin que esto signifique que su cociente intelectual sea inferior y sin tomar como referencia una única inteligencia.

Los ocho tipos de inteligencias que describe son: *inteligencia lingüística* (capacidad de comunicarse), *inteligencia lógico-matemática* (capacidad para el razonamiento lógico y resolución de problemas matemáticos), *inteligencia espacial* (habilidad de observar el mundo desde diferentes perspectivas), *inteligencia musical* (habilidad para tocar instrumentos y componer música), *inteligencia corporal y cinestésica* (habilidades

corporales y motrices), *inteligencia intrapersonal* (capacidad de regular las emociones y mantener el foco atencional), *inteligencia interpersonal* (capacidad de descubrir y comprender las emociones de los demás) y por último la última inteligencia que fue añadida posteriormente en el año 1995, es la *inteligencia naturalista* (capacidad de categorizar elementos del entorno y comprender las posibles relaciones). Esta teoría tuvo mucha repercusión y fue de las más utilizadas frente a la de Goleman.

4.5.1.2. Componentes de la Inteligencia Emocional

De acuerdo con el psicólogo Goleman (1995) y su teoría sobre la Inteligencia Emocional, este concepto se dividía en dos componentes mayoritarios, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. A continuación se exponen las características principales de cada una, recogidas por Pérez de las Heras (2016).

- **Inteligencia Intrapersonal**

La inteligencia intrapersonal hace referencia a la relación que mantenemos con nosotros mismos y esta se divide en tres componentes, que se explican a continuación.

El *autoconocimiento*, es el conocimiento de nuestros propios estados internos y que proporciona tres habilidades básicas: conciencia emocional, correcta autovaloración, autoconfianza. (pp. 28-29)

La *autorregulación*, es la capacidad de gestionar nuestras emociones y estados de ánimo empleando los recursos disponibles y que provoca las siguientes habilidades: autocontrol, confiabilidad, integridad, innovación, adaptabilidad. (pp. 29-30)

La *motivación*, es la habilidad de impulsarse y lograr los objetivos. La motivación consta de: motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo. (pp. 30-31)

- **Inteligencia Interpersonal**

A diferencia de la anterior, la inteligencia interpersonal hace referencia a la relación que mantenemos con los demás. Se divide en dos grandes componentes, que son:

La *empatía*, es la capacidad de concienciarse por los sentimientos, las necesidades y preocupaciones de los demás. (pp. 31-32)

Las *habilidades sociales*, implica saber relacionarse de manera adecuada y obtener respuestas deseables por parte de los demás. (pp. 32-33)

Todas estas habilidades, explicadas por Goleman como componentes necesarios para desarrollar la Inteligencia Emocional, no se desarrollan fácilmente, sino que requieren de un esfuerzo y unas pautas para que se comiencen a ver sus frutos.

4.5.1.3. Emociones y cargas emocionales

Con el fin de poder desarrollar de manera adecuada la Inteligencia Emocional, es necesario prestar atención a la diferencia entre emociones y cargas emocionales. Para la explicación de estas diferencias, Pérez de las Heras (2016) sostiene que: “Según la bibliografía sobre el tema, los seres humanos tenemos seis emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, enfado, asco y sorpresa” (p.34).

Pérez de las Heras (2016) afirmaba que todas estas emociones, tanto las que consideramos como positivas como las que consideramos como negativas, son necesarias en nuestra vida. Esto quiere decir que, en muchas ocasiones, las emociones preparan nuestro cuerpo ante ciertas situaciones. El caso contrario se presenta cuando, contrariamente, se convierten en cargas emocionales. Las cargas emocionales correspondientes a estas emociones, son respectivamente: la falsa euforia, la depresión, el pánico, la ira, la repugnancia y la apatía.

Una vez que los alumnos aprenden cuáles son las emociones puras que sentimos, pueden pasar a aprender a gestionarlas y poder comunicarlas, para que no se conviertan en cargas emocionales. Para ello, es fundamental desarrollar en el aula la escucha activa, la empatía y hacer frente a situaciones donde se pueda perder el control, desarrollar la capacidad de ser neutral.

4.5.2. Coaching Educativo

4.5.2.1. Desarrollar la Inteligencia Emocional mediante el Coaching Educativo

El Coaching Educativo es un enfoque basado en el aprendizaje experiencial que, según López Pérez y Valls Ballesteros (2015), permite que los alumnos puedan buscar soluciones y puedan aprender mediante la autorreflexión. Hace referencia a la capacidad de sentir, pensar y reflexionar: “podemos enseñar a los niños a desarrollar el pensamiento independiente, la sensibilización emocional y la capacidad de reflexión que les permita aprovechar su potencial en la vida adulta” (p. 7).

Es por ello, que se convierte en un enfoque muy oportuno para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Esto se debe a que, el propio enfoque, presta una atención

especial al desarrollo de la sensibilización emocional, potenciando a los alumnos para que desarrollen su verdadera identidad y para que exista congruencia entre los sentimientos, los actos y lo que expresan.

4.5.2.2. Coaching Educativo. Pilares y beneficios

El *coaching* educativo es un proceso por el que el profesor pasa de tomar un rol directivo, en cuanto a enseñar los conceptos y dirigir la clase, a tener un rol de acompañante o *coach*.

En este sentido, el docente proporciona situaciones donde los alumnos puedan observar y reflexionar sobre sus retos, teniendo en cuenta los factores emocionales que pueden potenciar o limitar la propia persecución.

El *coaching* se apoya en cuatro pilares (López Pérez & Valls Ballesteros 2015):

- *Elevar el nivel de conciencia*: mantener una atención concentrada en sensaciones, relaciones, dificultades, necesidades de las que puede que estemos desconectados, y que nos pueden ayudar a entender la complejidad.
- *Responsabilidad*: es un proceso en el que el *coach* no da respuestas, ni soluciones, sino que ayuda al *coachee* a pensar en las posibles opciones.
- *Creatividad*: el *coachee* proporciona nuevas perspectivas al alumno, pero dejando a este desarrollar la creatividad, favoreciendo aprendizajes nuevos.
- *Transformación*: mediante la confección de retos, se lleva a los alumnos a un cambio hacia la situación donde cada uno quiera llegar. (p. 41).

López Pérez & Valls Ballesteros (2015) explican en su libro los beneficios del *coaching* para ser aplicado en el ámbito educativo:

- Es un enfoque que valora los aspectos emocionales y relacionales que surgen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es indispensable en el aula de primaria para lograr el desarrollo tanto emocional como cognitivo del alumnado.
- También, potencia el desarrollo integral del alumno, mediante el desarrollo de otras habilidades, como pueden ser los componentes de la Inteligencia Emocional. Es necesario proporcionar a los alumnos las herramientas suficientes para que lleguen a un desarrollo integral y pensar por sí mismos.

- Se establecen situaciones que permiten desarrollar una comprensión de sí mismo y de los demás. Esto es indispensable para comprender lo que limita el aprendizaje y desarrollen buenas aptitudes para el futuro. (p.46)

4.5.2.3. Fases del proceso

López Pérez & Valls Ballesteros (2015), proponen un proceso de *coaching* experiencial basado en la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb (*Experiential Learning Theory*). En este proceso, se incorporan las cuatro fases del ciclo de aprendizaje experiencial: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, y a mayores estas autoras añaden otras fases y modifican las de Kolb al ámbito del *coaching* educativo. De esta forma, proponen las siete fases enumeradas a continuación (pp. 56-64).

- Fase 1. *Definición del contrato*
- Fase 2. *Construcción de la relación*
- Fase 3. *Experiencia concreta*
- Fase 4. *Observación reflexiva del dilema o reto*
- Fase 5. *Generación de nuevo pensamiento*
- Fase 6. *Integración de nuevos comportamientos*
- Fase 7. *Cierre*

4.5.3. Relación de la inteligencia emocional y *coaching* con la enseñanza de lenguas extranjeras

La importancia de establecer un aprendizaje integrador de aspectos emocionales y aspectos cognitivos es notoria en la enseñanza primaria para poder obtener un desarrollo holístico del alumnado. Esto es aún más importante en el ámbito de enseñanza de lenguas, y más aún en la interacción oral. Esto se debe a que el dominio de la lengua no es muy alto y la motivación puede perderse si no se tienen en cuenta aspectos afectivos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Stevick (1980), un experto en enseñanza y aprendizaje de lenguas explica lo siguiente: “El éxito en el aprendizaje de lenguas, depende menos de materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más en lo que ocurre dentro y entre los alumnos de clase” (p. 4). Con esta cita se presenta claramente la relación entre el aprendizaje de lenguas y los dos componentes principales en los que divide la Inteligencia Emocional Goleman (1995),

explicados anteriormente. En este caso, la inteligencia intrapersonal se refiere a lo que ocurre “dentro” del alumno, siendo esto la conciencia emocional, autoconfianza, autocontrol, motivación, entre otros. Por otro lado, la inteligencia interpersonal, hace referencia a lo que ocurre “entre” los alumnos e incluso entre los alumnos y el profesor, como puede ser la empatía y las habilidades sociales, o entre el alumno y su propia competencia comunicativa.

En el aprendizaje de la lengua inglesa es mucho más importante, pues la imagen de uno mismo puede estar distorsionada ya que no se puede defender en la lengua extranjera igual que en la materna y puede perder muy fácilmente su autoconfianza y bloquear el nuevo aprendizaje.

El autoconcepto sobre el conocimiento de la lengua extranjera, va a determinar el aprendizaje de esta. Los componentes de la Inteligencia Emocional son una herramienta muy útil en el aula de lenguas extranjeras, puesto que la presión y la ansiedad pueden ser mayores, al ser una materia que no se domina. Es por esto que el desarrollo de la Inteligencia Emocional es necesario para que los alumnos sean capaces de comprender las sensaciones y emociones que surgen a la hora de comunicarse en una lengua extranjera.

De acuerdo con Morilla García (2017), “Técnicas como la relajación personal, respiraciones profundas y mediación, son de gran ayuda [...] cuando los estudiantes [...] tienen que enfrentarse a una conversación en L2 y para ayudarles a controlar sus emociones negativas”. (p.31) Por estas razones, se considera importante que la Inteligencia Emocional y sus componentes formen parte de los enfoques y recursos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este orden de cosas, cabe añadir que una de las teorías más conocidas que relaciona los conceptos de Inteligencia Emocional con el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera, es la teoría de adquisición de la lengua extranjera de Krashen (1987). Este autor hace hincapié en cinco hipótesis esenciales para que se pueda adquirir la lengua extranjera. Estas hipótesis serán desarrolladas a continuación.

La primera de todas, hipótesis de diferenciación entre adquisición y aprendizaje, marca una clara distinción entre estos conceptos. Krashen (1987) indica que la *adquisición* hace referencia a los procesos que se llevan a cabo en la lengua materna. Es, por lo

tanto, una forma de conocimiento de la lengua a nivel subconsciente. Por otro lado, nombra *aprendizaje* al proceso consciente que se lleva a cabo en el aprendizaje de expresiones y normas de la lengua extranjera.

En segundo lugar, encontramos la hipótesis de orden natural. Krashen (1987) argumenta que “uno de los descubrimientos más emocionantes de las investigaciones sobre adquisición de la lengua en años recientes, ha sido el descubrimiento de que la adquisición de estructuras gramaticales se produce en un orden predecible” (p. 12). Esta hipótesis y las numerosas investigaciones llevadas a cabo para probarla defienden que la adquisición de estructuras en una lengua extranjera se realiza en un orden natural y en nivel ascendente. Además, se afirma que dicho orden natural no tiene porqué ser el mismo orden que en la lengua materna.

La tercera hipótesis es la hipótesis del monitor. De acuerdo con Krashen (1987), durante el proceso de adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera, en un primer momento, el alumno adquiere la lengua mediante la comprensión-producción oral de expresiones. Más tarde, el aprendizaje se convierte en un proceso, cuyo objetivo principal es monitorear, es decir, corregir y conocer nuevas normas.

Otra de las hipótesis es la hipótesis del *input*, la cual defiende que la adquisición de la competencia lingüística debe ser de un nivel ligeramente elevado a las competencias que el alumno posee. De esta forma, Krashen (1987) afirma que primero se aprenden ciertas estructuras, en un segundo momento se ponen en práctica en contextos comunicativos para poder, por último, aprender y usar las nuevas estructuras.

Por último, Krashen (1987) destaca la hipótesis del filtro afectivo, que defiende que los aspectos afectivos favorecen o desfavorecen la adquisición de la lengua extranjera. Krashen divide las variables que repercuten en la adquisición de la lengua en tres categorías: motivación, autoconfianza y ansiedad. De acuerdo con esta hipótesis, se relacionan los aspectos afectivos con el proceso de adquisición de la lengua. Se destaca la presencia de un filtro llamado “filtro afectivo” que si no tiene los niveles adecuados, el input lingüístico no logrará pasar dicho filtro y no se producirá la adquisición.

Aquellos cuyas actitudes no sean óptimas para la adquisición de la lengua extranjera, tenderán no sólo a solicitar menos *input*, sino que también tendrán un filtro afectivo alto- aunque comprendan el mensaje,

el input no alcanzará la parte del cerebro responsable en la adquisición de la lengua (Krashen 1987, p.31)

Relacionando la hipótesis del filtro afectivo de Krashen con las tendencias pedagógicas explicadas a lo largo del presente trabajo (inteligencia emocional y *coaching* educativo), es imprescindible tener en cuenta los factores afectivos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Debe tenerse en cuenta por el hecho, además, de que el *coaching* educativo es un enfoque perfecto para desarrollar la inteligencia emocional en el aula de lenguas extranjeras, debido a que abre espacios para comentar las sensaciones, emociones y establecer los retos que se quieren conseguir respecto a la lengua inglesa. De esta manera se disminuye el estrés, el filtro afectivo baja y pueden mostrar todo su potencial para seguir creciendo, aprendiendo y adquiriendo la lengua extranjera.

Por lo tanto, se puede concluir que tener en cuenta los factores afectivos (el filtro afectivo y el desarrollo de la inteligencia emocional mediante el *coaching* educativo), favorecen el desarrollo integral del alumno ayudándole a adquirir habilidades para toda la vida, además de adquirir la lengua extranjera de manera más favorecedora.

Son, por consiguiente, aspectos que deberían desarrollarse más en el ámbito educativo y más concretamente en la enseñanza de lenguas extranjeras, y que sustentan la elaboración de la propuesta práctica de este Trabajo Fin de Grado.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Contexto

Debido al objetivo común de la Unión Europea para que los estudiantes al finalizar la etapa educativa puedan comunicarse en al menos una lengua extranjera y conozcan otra, ha permitido la implementación de secciones bilingües y multilingües en el ámbito educativo.

En 1996, con el fin de mejorar la competencia plurilingüe en España, se comenzaron a realizar convenios en el Ministerio de Educación en España y el *British Council* de Reino Unido. Este convenio fue creado para establecer secciones bilingües en centros escolares públicos españoles, y en las que se aportaban directrices a seguir para un currículo integrado de español e inglés. Esta normativa comenzó a extenderse desde segundo de infantil hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria.

De esta forma, se comienza a implementar en colegios públicos tanto de primaria como de secundaria la sección bilingüe, en la cual el inglés no se contempla únicamente como asignatura, sino que se utiliza para impartir otras asignaturas, o bien en su totalidad o parcialmente. Actualmente, el convenio fue renovado en el año 2013, estableciendo alrededor de 90 centros públicos de Educación Primaria, en los que se ha incorporado la sección bilingüe, repartidos por las diferentes comunidades autónomas de España.

Sin embargo, la comunidad de Castilla y León todavía se caracteriza por tener una larga tradición monolingüe. Situación que comienza a cambiar debido al auge de la lengua inglesa y el propósito, compartido a nivel internacional, de desarrollar la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural en el ámbito educativo. Debido a esto y al convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council* anteriormente mencionado, la implementación de secciones bilingües en centros educativos ha aumentado notoriamente en la comunidad de Castilla y León. Es por ello, que ha aumentado el número de centros educativos bilingües que promueven una educación en al menos dos lenguas, la nativa y otra extranjera, donde la lengua extranjera es utilizada como medio para impartir otras Disciplinas No Lingüísticas.

Actualmente nos encontramos con un panorama más diferente, se ha avanzado de una comunidad monolingüe a una comunidad tendente a ser bilingüe, donde se comienza a valorar la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera.

De acuerdo con el Directorio de Centros de Castilla y León de la Consejería de Educación, nuestra comunidad cuenta con 527 centros bilingües de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, tanto públicos como privados.

Ante estos datos, y gracias a la posibilidad de desarrollar mi segundo Practicum del Grado de Educación Primaria en un centro educativo con sección bilingüe, me parece un contexto apropiado para tomar como referencia para implementar la propuesta práctica. El centro educativo es de carácter público con sección bilingüe desde Infantil, donde se imparten las asignaturas de Ciencias Naturales, Educación Artística e inglés, en inglés. Los alumnos, consecuentemente, presentaban un nivel adecuado del idioma.

Es un centro de línea dos en donde las clases cuentan con una media de 25 alumnos por aula. Para implementar la propuesta, se tomará como referencia las dos clases de *sexto curso* (A y B). Es destacable, el hecho de que una de las clases presenta un nivel mayor de atención y por lo tanto un nivel más adecuado de la lengua. Por ello, se tomarán medidas de ejecución para disminuir los problemas de atención durante la puesta en práctica de la propuesta en función del aula donde se desarrolle.

La propuesta se divide en cuatro sesiones con diferentes actividades en cada una de ellas, que se impartirán en la asignatura de inglés. La propuesta trata de hacer reflexionar a los alumnos en sus sensaciones y emociones durante la interacción oral en la lengua inglesa. Se concluye con una tarea final que será la puesta en escena de un diálogo.

5.2. Justificación

Para la elaboración de la propuesta, se destaca el uso de las siguientes teorías: la teoría constructivista, la teoría de adquisición de la lengua, el enfoque por tareas y los enfoques pedagógicos más actuales como el *coaching* educativo y el desarrollo de la inteligencia emocional.

La teoría constructivista o el constructivismo social fue un enfoque cuyo precursor fue Vygotsky, quien defendía para entender el desarrollo de los niños que es necesario tener en cuenta sus ámbitos social e interior. Especialistas en la materia explican: “es necesario en la construcción del ser humano su historia, sus circunstancias ambientales, su posición en el orden de las especies animales y los medios por los cuales se adapta al medio” (Martín Bravo y Navarro Guzmán, 2016). De esta forma, comienzan a ser destacable factores sociales para el aprendizaje.

La propuesta tiene una estrecha relación con la última hipótesis de Krashen, que –como ya se ha desvelado– defiende que si el filtro afectivo es muy elevado, es decir, la ansiedad alta y la motivación y autoconcepto bajo, no se podrá adquirir el lenguaje.

La propuesta se basa en el enfoque por tareas (*Task-based learning, TBL*). Este es un enfoque que se caracteriza por la realización de tareas por parte de los alumnos y cada tarea sigue la misma estructura. El enfoque por tareas requiere del trabajo cooperativo, ya sea para interaccionar o negociar, y esto es precisamente de lo que trata la propuesta práctica. Además, este enfoque se caracteriza por presentar una tarea final donde se recoge todo lo aprendido desde un acercamiento al mundo real.

Por último, a lo largo de esta propuesta se crean espacios para hablar las emociones e intentar entenderlas, y esto es precisamente lo que defienden enfoques pedagógicos más actuales como el *coaching* educativo. De esta forma, esta propuesta pretende desarrollar la interacción oral mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional y disminuir lo que Krashen denomina filtro afectivo para poder adquirir adecuadamente la lengua extranjera.

Objetivos generales: A, B, C, D, F, I, M del artículo 7 del Real Decreto 126/2014.

Competencias clave: competencia en comunicación lingüística, competencia digital, aprender a aprender, competencia social y cívica, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Contenidos (Bloques 1 y 2)

- Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.
- Expresión del mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- Compensación de las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales.

Criterios de evaluación (Bloques 1 y 2)

- Reconocer un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a temas habituales relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses, y utilizar el contexto para hacerse una idea de los significados probables de expresiones que se desconocen.
- Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque resulten evidentes y frecuentes los titubeos iniciales, las vacilaciones, las repeticiones y las pausas para organizar, corregir o reformular lo que se quiere decir.
- Interactuar de manera muy básica, utilizando técnicas muy simples, lingüísticas o no verbales, para iniciar, mantener o concluir una breve conversación.

Estándares de aprendizaje evaluables (Bloques 1 y 2)

- Comprende las ideas principales de presentaciones sencillas y bien estructuradas sobre temas familiares o de su interés, siempre y cuando cuente con imágenes e ilustraciones y se hable de manera lenta y clara.
- Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés (presentaciones, aficiones e intereses, descripciones breves, dar su opinión usando estructuras sencillas).
- Participa en conversaciones cara a cara en las que se establece contacto social, se intercambia información personal, se expresan sentimientos, se ofrece algo a alguien, se pide prestado algo, se queda con amigos o se dan instrucciones.

Principios metodológicos:

- Teoría de adquisición de la lengua extranjera (*Second Language Acquisition*)
- Teoría constructivista social
- Enfoque por tareas (*Task-based learning*)
- *Coaching* Educativo
- Inteligencia Emocional

Secuencia de actividades:

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Actividad 1	Actividad 7	Actividad 13	Actividad 18
Actividad 2	Actividad 8	Actividad 14	Actividad 19
Actividad 3	Actividad 9	Actividad 15	Actividad 20
Actividad 4	Actividad 10	Actividad 16	Actividad 21
Actividad 5	Actividad 11	Actividad 17	Actividad 22
Actividad 6	Actividad 12		

5.3. Propuesta práctica**5.3.1. Primera sesión****ACTIVIDAD 1: *The quote of the day*****Tipología:** Rutina**Temporalización:** 5-10 minutos**Recursos:**

- Materiales fungibles: folio A3 con la cita del día, post-its, bolígrafos.

Gestión de aula:

- La actividad será desarrollada en gran grupo a modo de debate.
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Good morning everyone!! How are you today??[...]Oh really?? I am very happy as well... Let's kick off this session with our routine! Today's quote says:

You can conquer almost any fear if you will only make up your mind to do so.

For remember, fear doesn't exist anywhere except in the mind. -Dale Carnegie-

You know what you have to do now, please write in the post-it you have in your desk, what this quote means to you or how you can relate to it and how it makes you feel and why. We will share as always our answers when you finish. [...]

ACTIVIDAD 2: *We are different, we feel different.***Tipología:** *Warm-up***Temporalización:** 10 minutos**Recursos:**

- Materiales no fungibles: ordenador, YouTube: “Pharrel Williams-Happy”
- Materiales fungibles: fotocopia, bolígrafos.

Gestión de aula:

- Los estudiantes se agruparán en grupos de cinco alumnos.
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

OK, so now I will put a song on the computer, you will have to be really concentrated on some parts of the lyrics and what feelings you get from the song. Are you ready??

Perfect, so let´s start!! (The song Happy by Pharrel Williams starts to play).

Now, I want you to discuss with your group three things about the song and write them down on the sheet I give to each group:

- *What you have felt hearing this song.*
- *During the song it says “clap along if you know what happiness is to you”. Do you know what happiness is to you?*
- *Find other songs that make you feel other emotions (fear, sadness, surprise). Does everyone feel the same emotion for the same song?*

When you finish, we will share the answers. [...]

ACTIVIDAD 3: *Find ways to communicate...***Tipología:** Introducción**Temporalización:** 10-15 minutos**Recursos:**

- Realia
- Materiales no fungibles: pizarra
- Materiales fungibles: rotuladores, posters en blanco, tiza.

Gestión de aula:

- En un primer momento, la actividad se desarrollará en gran grupo. Más adelante, se repartirán en grupos de cinco.
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Today we are going to remember how to keep a conversation in different situations in English. So, first of all, I want you to think of types of conversation and I will write them on the board creating a mind map [...] OK! Very good job! We have then:

- *Establishment and maintenance of communication: greetings, goodbyes, introductions, apologies, thanks, invitations.*
- *Description of people, activities, places, objects, habits, plans.*
- *Requesting and offering help, information, instructions, objects, permission.*
- *Expression of capability, tastes, preferences, opinions, agreement or disagreement, feelings, intentions.*
- *Narrations of past, remote and recent events.*

Now, each group will have to find ways of expressing these ideas in English [...]

ACTIVIDAD 4: Find more ways to communicate...

Tipología: Ampliación

Temporalización: 5 minutos

Recursos:

- Realia
- Materiales fungibles: rotuladores, posters en blanco, tiza.

Gestión de aula:

- Siguen repartidos en grupos de cinco alumnos.
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Very nice mind maps! Now, I want you to walk around the class with your group and add in a post-it, at least two more ways for each other group's mind map. This way, we will help other groups with more ideas that they might not have noticed. [...]

ACTIVIDAD 5: Act it out!

Tipología: Consolidación

Temporalización: 10-15 minutos

Recursos:

- Realia
- Materiales fungibles: cuadernos, bolígrafos.

Gestión de aula:

- Los estudiantes seguirán agrupados en grupos de cinco.
- Se realizará en el aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Please, think in groups about a short situation of your topic, you write it down and you act it out for yourself. At the end you will have to present your ideas of your mind map to the rest of the class and act out a small example of conversation of your topic. [...]

That was excellent, maybe I would add a small idea for expressing preferences such as "I like X better than X". [...] How have you felt presenting your conversation? Or speaking in English? [...]

ACTIVIDAD 6: Help someone feel better!

Tipología: *Closing*

Temporalización: 5 minutos

Recursos:

- Materiales fungibles: trozos de papeles, bolígrafos

Gestión de aula:

- La actividad requiere de trabajo individual
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

As every day, I want that you write to the person sitting down next to you, something that they did well today, a compliment or something you are proud of. Then, give it to that person [...] Goodbye everyone! Have a good day! [...]

5.3.2. Segunda sesión

ACTIVIDAD 7: *The quote of the day*

Tipología: Rutina

Temporalización: 5-10 minutos

Recursos:

- Materiales fungibles: folio A3 con la cita del día, post-its, bolígrafos.

Gestión de aula:

- La actividad será desarrollada en gran grupo a modo de debate.
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Good morning!! How are you today??[...] I am very good as well... Let's kick off this session with today's quote...

60% of all human communication is non-verbal: body language, 30% is your tone, so that means that 90% of what you are saying isn't coming out of your mouth. –Anonymous-

So, please write in the post-it you have in your desk, what this quote means to you or how you can relate to it and how it makes you feel and why. We will share as always our answers when you finish. [...]

ACTIVIDAD 8: *Listen to my body...*

Tipología: Introducción

Temporalización: 10 minutos

Recursos:

- Realia
- Materiales no fungibles: un idioma extranjero que no conozcan los alumnos.
- Materiales fungibles: un papel de color por alumno.

Gestión de aula:

- La actividad se desarrollará de manera individual

- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Zuerst, ich nehme die Papiermappe (First of all I take the paper). Zweitens falte ich das Papier in zwei Hälften auf diese Weise (Secondly, I fold the paper in half, in this way) [...]

That's exactly what I wanted you to do! None of you knows German, you didn't understand the steps I was saying to build the origami, but you all build it up, by copying your classmates or by watching what I was doing. How do you feel about it?? I was gesticulating and using as much non-verbal language as possible and look the result, you all understood what I wanted to show you. This wraps up today's quote about how important is non-verbal language in communication.

ACTIVIDAD 9: Be a mime!

Tipología: Introducción

Temporalización: 10 minutos

Recursos:

- Realia
- Materiales no fungibles: una caja, pequeñas *flashcards* sobre las situaciones.

Gestión de aula:

- Agrupación de gran grupo
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

In this box you will have different situations such as: "You fell to the ground, you hurt yourself. You feel really bad and you ask for help..." You will have to act out these situations as a mime so you can't talk. Other students will ask questions to guess what is happening.

Do you have any questions? [...] Let's start! [...]

ACTIVIDAD 10: Preparation of role-plays**Tipología:** Ampliación**Temporalización:** 10 minutos**Recursos:**

- Realia
- Materiales no fungibles: posters de los mapas conceptuales de la sesión anterior
- Materiales fungibles: cuaderno, bolígrafos.

Gestión de aula:

- Los estudiantes se agruparán en grupos de cinco alumnos.
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Do you remember the mind maps you realized in groups last time?? I will give them back to you and you will have to think about the same situation you presented last time or another one and you will have to think about possible gesticulations and non-verbal language you could use during the conversation. At the end, we will present to each other our situations. [...]

ACTIVIDAD 11: Presentation of role-plays**Tipología:** Consolidación**Temporalización:** 10-15 minutos**Recursos:**

- Realia

Gestión de aula:

- Los alumnos seguirán agrupados en grupos de cinco. Deberán situarse al frente de la clase para realizar las presentaciones.
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

As I already told you, it is time for you to present your situations to the rest of the class. So, please group number 1, come to the front and show us your presentation. [...]

That was such great findings! Something that might help you is that in the first situation I would also do like this... (I show another example of non-verbal language) What do the rest of groups think? [...]

There were really good presentation!! I'm really happy about the job you have done today! How have you feel during the presentations? And when you were watching? How would you implement non-verbal language in your daily conversations? [...]

ACTIVIDAD 12: Help someone feel better!

Tipología: *Closing*

Temporalización: 5 minutos

Recursos:

- Materiales fungibles: trozos de papeles, bolígrafos

Gestión de aula:

- La actividad requiere de trabajo individual
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Now, I want you to write to the person sitting down in front of you, something that s/he did well today, a compliment or something you are proud of. Then, give it to that person [...] Goodbye everyone! I hope you have a wonderful day! [...]

5.3.3. Tercera sesión

ACTIVIDAD 13: The quote of the day...

Tipología: Rutina

Temporalización: 5-10 minutos

Recursos:

- Materiales fungibles: folio A3 con la cita del día, post-its, bolígrafos.

Gestión de aula:

- La actividad será desarrollada en gran grupo a modo de debate.

- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Good morning children!! How are you feeling today??[...] Oh, no way?? I am very good as well... Let's begin with our routine! Are you ready to hear what's the quote?

The chances you take, the people you meet, the people you love, the faith that you have. That is what is going to define you. –Denzel Washington -

You know what you have to do now, please write in the post-it you have in your desk, what this quote means to you or how you can relate to it and how it makes you feel and why. [...] Let's share as always our answers when you finish. [...]

ACTIVIDAD 14: Find someone who...

Tipología: Warm-up

Temporalización: 15 minutos

Recursos:

- Realia
- Materiales fungibles: ficha, bolígrafos.

Gestión de aula:

- Los alumnos realizarán la tarea individualmente y podrán moverse por el aula. Después, los alumnos se sentarán en círculo para debatir en gran grupo.
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

We are going to play a game! Do you want to play?? Ok, me too, so I will tell you what we have to do. I am going to give you some sheets with some situations such as:

- *Find someone that has ever felt happiness and ask him what happened.*
- *Find someone that has ever felt angry and ask him what happened.*

And the same for surprise, fear, sad and disgust. You could also give him an advice for next time they experience that emotion or an idea of how you would have faced it. When you finish we will have a brief discussion about your findings. [...]

ACTIVIDAD 15: *Create your dialogue*

Tipología: Ampliación /Consolidación

Temporalización: 20 minutos

Recursos:

- Realia
- Materiales fungibles: cuadernos, bolígrafos, pósters de los mapas mentales

Gestión de aula:

- Los estudiantes serán divididos en grupos de cinco diferentes a las sesiones anteriores.
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Do you remember what we have done in the previous lessons? We have been creating dialogues each group specialized in a way of communication. (I put all the mind maps on the board) Now, we are going to mix all the groups so that at least each participant is expert on one way of communication. [...]

You have to create a whole situation, in which you include three out of the five ways of communication of each group. At the end, each one will have a role and you will have to represent in next session the result of it. First I want you to choose the topic, the roles and write down your dialogue. [...]

ACTIVIDAD 16: *Represent your dialogue*

Tipología: Consolidación (representación y práctica para la presentación en la siguiente sesión)

Temporalización: 10 minutos

Recursos:

- Realia
- Materiales fungibles: cuadernos, bolígrafos, pósters de los mapas mentales.

Gestión de aula:

- Los estudiantes serán agrupados en los grupos de cinco de la actividad anterior.

- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Now that you have all finished creating the dialogue, you have another ten minutes to represent it by your own. In that way you will practice for next day's presentations to the whole class. [...] Any group needs help? (I walk around the class helping the groups)[...]

ACTIVIDAD 17: Help someone feel better!**Tipología:** *Closing***Temporalización:** 5 minutos**Recursos:**

- Materiales fungibles: trozos de papeles, bolígrafos

Gestión de aula:

- La actividad requiere de trabajo individual
- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Lesson has finished, please clean your desks! Now, we are going to do our closing routine. Please, write to the person of your choice, something that s/he did well today or something you are proud of. Then, give it to that person [...]

Goodbye children! Enjoy your day and don't forget to be nice! [...]

5.3.4. Cuarta sesión**ACTIVIDAD 18: The quote of the day...****Tipología:** Rutina**Temporalización:** 5-10 minutos**Recursos:**

- Materiales fungibles: folio A3 con la cita del día, post-its, bolígrafos.

Gestión de aula:

- La actividad será desarrollada en gran grupo a modo de debate.

- Aula habitual

Input lingüístico-discursivo:

Good morning everyone!! How are you feeling today??[...] I am really excited to see your presentations! But first, let's kick off today's lesson with our morning routine! Today's quote says:

Raw, real human conversation can be the most direct path to greater awareness and stronger relationships, even when it's unrehearsed and clumsy-perhaps especially when it's unrehearsed and clumsy! –Beverly L. Kaye-

Is there any word or expression you don't understand? [...] Well now that you understand everything, I'm going to give you a post-it. As always, on the paper, you have to write what this quote means to you or how you can relate to it and how it makes you feel and why. [...] Let's discuss, as always our answers when you finish. [...]

ACTIVIDAD 19: Black stories

Tipología: Warm-up

Temporalización: 10-15 minutos

Recursos:

- Materiales no fungibles: Juego de *Black Stories*

Gestión de aula:

- La actividad se llevará a cabo en gran grupo, situándose todos los alumnos en círculo.
- Aula multiusos

Input lingüístico-discursivo:

What do we have to do in order to solve a problem or situation? [...] That's right we have to develop critical thinking, make hypothesis and try to prove them and use the most perspectives possible. [...] Keep this in mind because we are going to play Black Stories game! I'm going to read a passage of an imaginary story and you will have to formulate yes or no questions to try to guess what happened. Do you have any questions? [...]

Let's start! The story is called "The man who hanged himself" and it says: "On the surroundings of a city, there is a large wooden barn. The barn is completely empty except for a dead man hanging from the middle of the central rafter. The rope around his neck is 6 meters away from the man. It is not possible to climb up the walls or along the rafters. The man hanged himself. How did he do it?" [...]

Very good! You made it! The solution was what you said: the man climbed on a block of ice which has since melted.

ACTIVIDAD 20: Final presentations

Tipología: final task

Temporalización: 20-25 minutos

Recursos:

- Materiales no fungibles: materiales que requieran los alumnos para sus presentaciones y pulseras de colores (x25).

Gestión de aula:

- Agrupaciones en grupos de cinco alumnos como en la sesión anterior.
- Aula multiusos, los alumnos que presentan se situarán en el escenario.

Input lingüístico-discursivo:

The time of our presentation has come! First of all, I'm going to distribute to each member of each group a bracelet of each color. [...] So during the presentation:

- *Members with red bracelets will have to check if they have used at least three ways of communication and if they have implemented non-verbal language.*
- *White bracelets' members, you will have to perceive the emotions they might be feeling and the sensations you feel of their conversation.*
- *Green bracelets, positive aspects and things that could have been improved.*
- *Black bracelets are for the organization and the coherence of the dialogue.*
- *Yellow is for creativity on the idea and representation. You can take notes, as you desire.*

Do you have any questions? [...] Let's start then, first group please come out to the front. [...]

ACTIVIDAD 21: *Let's Reflect*

Tipología: *Wrap-up*

Temporalización: 10 minutos

Recursos:

- Realia
- Materiales no fungibles: las notas que hayan podido tomar los alumnos.

Gestión de aula:

- La reflexión se llevará a cabo en círculo en gran grupo.
- Sala multiusos

Input lingüístico-discursivo:

Now, that we have all finished, please members with red bracelets what do you have to say about the presentations. [...]

*Let's also discuss the whole process: how was the preparation of the conversation? [...]
Did you feel good with your groups? [...] Did you find any problems? How did you face them? [...] What emotions did you feel during the process and the presentation? [...]
Do you think you have gained conversational abilities? Which ones? [...]*

ACTIVIDAD 22: *Help yourself feel better!*

Tipología: *Closing*

Temporalización: 5 minutos

Recursos:

- Materiales fungibles: trozos de papeles, bolígrafos

Gestión de aula:

- La actividad requiere de trabajo individual
- Aula multiusos

Input lingüístico-discursivo:

We have finished our project of interaction! How proud I am of your results! Now, we are going to do our closing routine but I little different.

This time, I want you to write in the note something that you did well today or in the past lessons, or something you are proud of. Then, keep it for yourself, you must be proud of yourself you did a good work. [...]

Goodbye children! Have a wonderful day! [...]

6. CONCLUSIONES

A lo largo del tiempo, el sistema educativo se ha centrado generalmente en aspectos cognitivos, dejando de lado la educación emocional. Actualmente, cada vez son más los centros y los maestros que optan por programas de implementación de la inteligencia emocional en el aula, prefiriendo así, una formación integral del alumno.

Es por ello que mediante la integración de esta propuesta práctica en el aula, se promueve un desarrollo holístico del alumnado. En cuanto a las fortalezas de la propuesta, cabe destacar el trabajo cooperativo para el desempeño de las actividades que permite desarrollar adecuadamente la interacción oral de una forma motivadora. Otro aspecto a destacar es el uso de juegos para trabajar la competencia comunicativa o bien para hablar de las emociones, comprender cómo nos afectan y, por lo tanto, eliminar las barreras que dificultan el proceso de adquisición de la lengua. Además, la implementación de rutinas y cierres de clase relacionados con las emociones, permite que el alumno desarrolle competencias emocionales.

El proceso de desarrollo de la inteligencia emocional es largo y por lo tanto complicado de desarrollar en solo cuatro sesiones. Es por ello, que como posible propuesta de mejora, sería conveniente ampliar este proceso para permitir que los conocimientos se adquirieran mejor.

Debido a que es una propuesta de corta duración, el uso del enfoque pedagógico del *coaching* educativo no ha sido tan desarrollado como se esperaba. Se ha implementado el rol del *coach* por parte del profesorado, pero sería necesario un curso entero para implementar las fases adecuadamente a esta propuesta. Es por ello, que como posible propuesta de mejora, se sugiere comenzar a trabajarlo desde el primer día del curso, para que estos valores ya estén impregnados en el aula.

Por lo tanto, el desarrollo de la inteligencia emocional mediante el uso del *coaching* educativo es de gran utilidad, no solo para que los alumnos conozcan sus propias emociones y su lenguaje no verbal sino para favorecer la interacción oral en la lengua inglesa. El objetivo es que los alumnos conozcan las barreras que impiden que interaccionen de manera natural y adquieran formas para poder comunicarse en la lengua extranjera. Se trata de lograr que los alumnos asocien sus emociones a su rendimiento escolar y desarrollen al máximo todo su potencial.

REFERENCIAS

- Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22(1), 11-22.
- Beacco et al. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26-58.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gardner, H. (1987). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman (1995). *Inteligencia Emocional*. Estados Unidos: Bantam Books.
- Hymes, D., & Gómez Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función, 9, 13-37.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition* /Stephen D. Krashen. New York: Prentice-Hall Internat.
- López Pérez, C. & Valls Ballesteros, C. (2015). *Coaching educativo*. Madrid: SM.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. («BOE» núm. 260, de 30/10/2007.)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. («BOE» núm. 52, de 01/03/2014.)

- Morilla-García, C. (2017). The Role of Emotional Intelligence in Bilingual Education: A Study on the Improvement of the Oral Language Skill. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 27-52.
- Pérez de las Heras, M. (2016). *PNL para Maestros y Profesores*. CreateSpace Independent P.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Universidad de Valladolid (2010). *Memoria de plan de estudios del título de grado maestro -o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid* [PDF] (pp. 28-46). Valladolid.