



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MÁSTER DE PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS
CURSO 2015/2016

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER:

“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PROGRAMACIÓN
NEUROLINGÜÍSTICA AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE DE IDIOMAS:
UNA PROPUESTA BASADA EN MINDFULNESS”

Por Estefanía Moreno Martínez
Tutor: Fernando Colomer Serna

Valladolid, septiembre de 2016

RESUMEN

La Inteligencia Emocional, la Programación Neurolingüística, el Coaching Educativo y el Mindfulness son herramientas útiles que pueden ayudar a cualquier docente a mejorar su actividad. El alumnado se ve enormemente apoyado por actividades y técnicas basadas en estos elementos pues conducen a una mayor relajación en clase, mayor concentración, mejor estado de ánimo, mejor ambiente en clase, mayor autoconocimiento y mejoría de la competencia comunicativa. Estas herramientas son también sinónimos de modernidad en la educación y son el camino a seguir para la mejoría de la docencia.

A lo largo de este trabajo, propondremos la inclusión de estas técnicas explicando en detalle cada una de ellas y los beneficios que estas aportan en el aprendizaje de una lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia Emocional (I.E.), Programación Neurolingüística (PNL), Coaching Educativo, Mindfulness, competencia comunicativa, educación.

ABSTRACT

Emotional Intelligence, Neuro-linguistic Programming, Educational Coaching and Mindfulness are key tools that can help any teacher to improve their activity in the classroom. Introducing activities based upon these techniques in the classroom can lead to many benefits: students are more relaxed, they get more concentrated, it improves their mood, creates a better atmosphere in class, helps developing self-knowledge and improves the communicational key competence. These techniques are a synonym of modernity and innovation and are one of the best ways to improve teaching.

Thorough this Master Thesis, an incorporation of these techniques is proposed. Prior to the proposal, each technique -E.I., NLP, Educational Coaching and Mindfulness- will be extensively detailed. Moreover, the many benefits of the incorporation of them will be fully discussed.

KEY WORDS:

Emotional Intelligence (E.I.), Neuro-linguistic Programming (NLP), Educational Coaching, Mindfulness, communicative competence, education.

Índice

Índice de Tablas.....	p.6
1. Introducción.....	p.7
2. Objetivos	p.9
3. Justificación de la elección del tema.....	p.11
4. Fundamentación teórica.....	p.14
a. La competencia comunicativa y el desarrollo de destrezas.....	p.14
b. La Inteligencia Emocional y la Programación Neurolingüística.....	p.26
i. La Inteligencia Emocional.....	p.26
ii. La Programación Neuro-Lingüística.....	p.30
c. Coaching Educativo.....	p.36
d. Mindfulness.....	p.41
5. Diseño de la propuesta de intervención.....	p.47
6. Conclusiones.....	p.63
7. Agradecimientos.....	p.65
8. Bibliografía.....	p.67

Índice de Tablas

Tabla 1. Niveles de conocimiento del lenguaje MCER.....	p.16
Tabla 2. Fases del Coaching Educativo.....	p.41
Tabla 3. Ejemplo de horario de las distintas <i>dynamics</i>	p.54
Tabla 4. Ejemplo de horario para la simulación.....	p.55

1. INTRODUCCIÓN:

En la actualidad, el aula es un lugar en el que el alumno se mantiene estático, y es expuesto -o sobreexpuesto- a los conocimientos que debe adquirir a lo largo de una jornada de hasta 6 horas, en las que el único momento en el que su cuerpo y su mente pueden descansar es el breve período del recreo.

Para que un alumno pueda desarrollar su potencial, es necesario que tanto su mente y su cuerpo estén relajados; la inclusión de actividades que permitan que los alumnos encuentren un momento para liberar tensiones, y relajar la mente y el cuerpo en el aula pueden ser de gran beneficio tanto para los alumnos como para los docentes. Es por ello que, con este trabajo, se pretende ofrecer una propuesta innovadora que permita la inclusión de este tipo de actividades en el aula de lengua extranjera.

Para ello, el procedimiento a seguir en este trabajo será el siguiente:

En primer lugar, se establecerán los objetivos de este trabajo, así como la finalidad de la propuesta de intervención en el aula.

En segundo lugar, se ofrecerá una justificación del tema elegido para dicho trabajo, en la cual se especificará el por qué y el para qué del mismo y se ofrecerá una pequeña reflexión basada en la experiencia personal, adquirida en el período *practicum* de este Máster.

La fundamentación teórica aportará la información necesaria sobre los factores que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar la propuesta de intervención. Estos factores clave son: la Inteligencia Emocional (I.E.), la Programación Neuro-Lingüística (PNL), el coaching educativo y el mindfulness. En esta parte del trabajo se abordará cada uno de ellos y se ofrecerá información sobre qué son, para qué sirven, y en qué pueden favorecer el aprendizaje y ayudarnos como docentes.

Posteriormente, se detallará el diseño de la propuesta de innovación, que incorpora estas técnicas al aula de lenguas extranjeras. Esta propuesta pretende iniciar programa de relajación

al inicio de las sesiones que servirá para relajar a los alumnos tanto física como psicológicamente, así como para que el alumnado tenga una mejor predisposición a la adquisición de conocimientos durante la sesión.

Por último, se encuentran las conclusiones, en las que se expondrá lo aprendido durante la realización del trabajo y se realizará una reflexión sobre el mismo.

2. OBJETIVOS:

Este trabajo pretende estudiar, comprender y analizar una serie de factores, cuyo conocimiento, dominio y aplicación suponen un beneficio tanto para el alumnado como para el cuerpo docente ya que van a fomentar una comunicación más positiva y efectiva en el aula en un segundo idioma.

El objetivo principal de este trabajo es: adquirir un conocimiento más profundo de los usos de la Inteligencia Emocional (en adelante I.E), la Programación Neurolingüística (en adelante PNL), el Coaching Educativo y el Mindfulness para la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para llegar a este objetivo principal es necesario plantear una serie de objetivos que servirán de guía para la elaboración del trabajo, de su fundamentación teórica y de la propuesta de intervención. Esta propuesta está basada en períodos de aproximadamente 10 minutos cuyo fin es lograr la relajación física y mental del alumnado, así como mejorar su predisposición a la actividad educativa en el aula. La propuesta, que constituye la segunda parte de este trabajo, se ha diseñado para el alumnado de 4º de la ESO, sin embargo, puede ser incorporada a cualquier curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Los objetivos que se presentan a continuación se encuentran divididos en dos categorías: aquellos relacionados con el trabajo *per se*, y aquellos relacionados con la actividad docente.

a. OBJETIVOS DE CARA AL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER:

- Proporcionar los conocimientos necesarios en diversas áreas (I.E., PNL, Coaching Educativo y Mindfulness) para que estos puedan servir de ayuda a docentes y futuros docentes.

- Desarrollar la propuesta de un Programa de Introducción a los Contenidos Académicos basado en el mindfulness.

b. OBJETIVOS DE CARA A LA ACTIVIDAD DOCENTE:

- Proporcionar nuevas herramientas de trabajo inspiradas en el uso de la I.E, PNL, el Coaching Educativo y el Mindfulness.

- Investigar acerca de estas nuevas corrientes de la enseñanza a fin de impulsar el aprendizaje significativo en el aula.

- Plantear una alternativa metodológica que permita introducir actividades dirigidas a la relajación corporal, el desarrollo emocional, el autoconocimiento y la mejora de la comunicación en el aula.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA.

La forma en que actuamos, o en que pensamos, está definida por la PNL como “metaprogramas”. Estos metaprogramas son aquellos hábitos que hemos desarrollado con respecto a cómo estructuramos nuestro pensamiento y cómo actuamos. Se distinguen hasta 60 “metaprogramas”. Existe un metaprograma llamado “opciones-procedimientos”: Cuando se nos plantea una tarea que debemos realizar, podemos buscar y seguir unas directrices claras que nos lleven a completar dicha tarea (procedimientos), o bien, podemos buscar y explorar todas las alternativas posibles que nos permitan hacer esa tarea y, una vez conozcamos todas las formas de hacerla, elegir la que nos parezca más adecuada (opciones).

Como futura docente, considero que, de cara a la educación, no podemos simplemente buscar un procedimiento y aplicarlo, debemos ver más allá, debemos conocer el máximo número opciones y elegir la que consideremos mejor. Sólo así nos aseguraremos de que estamos haciendo lo correcto, lo mejor para nuestros alumnos. Es por esto que considero necesario explorar y conocer a fondo nuevas metodologías que puedan permitirnos acercarnos más hacia una enseñanza mejor, centrada en el alumno, individualizada, inclusiva y que nos permita que los alumnos sean capaces de desarrollar mejor su potencial e intelecto para así realizar un aprendizaje significativo de los conocimientos que les facilitamos.

En el pronaos del templo de Apolo en Delfos, hay una inscripción que dice “Conócete a ti mismo”. Esta frase, atribuida a numerosos filósofos griegos, entre ellos Sócrates, pone de manifiesto la importancia del autoconocimiento. Uno de los muchos beneficios que tiene el conocimiento sobre Inteligencia emocional como sobre PNL es que nos va a ayudar a alcanzar un mayor autoconocimiento que nos va a permitir realizar nuestra labor docente mejor. Así mismo, podremos enseñar a nuestros alumnos a conocerse mejor a sí mismos, lo cual fomentará una buena comunicación en el aula, con el profesorado, un desarrollo positivo de su autonomía del aprendizaje y una mejor gestión de sus emociones y de su potencial.

No encuentro ninguna razón por la que no debamos aprender a conocernos a nosotros mismos, es una tarea que sólo nos va a reportar beneficios. Si es beneficioso para nosotros como personas y como docentes, y, también lo es para nuestros alumnos, merece la pena que intentemos profundizar en estas áreas e intentar extraer el máximo de ellas.

Mi experiencia personal como alumna es otra de las razones por las que considero que este tema puede ser de vital importancia. Todos los docentes hemos pertenecido al alumnado y, como discentes, hemos podido discriminar qué docentes nos han dado clases que nos han parecido interesantes, nos han estimulado, nos han resultado útiles y nos han gustado. También hemos sido capaces de ver qué profesores no han conseguido conectar con nosotros, o no han sabido hacer que sus asignaturas nos resulten atractivas o no. Son aquellos que no han sabido comunicarse o no han sabido darnos lo que necesitábamos, independientemente de la amplitud de sus conocimientos en la materia.

Si hemos sido capaces de ver estas cosas como alumnado, nuestro propio alumnado podrá ver esos aspectos también en nosotros. Actualmente existen herramientas que nos pueden ayudar a pulir esas carencias y es nuestro deber conocerlas e intentar ponerlas en práctica. Es por eso que considero que el coaching educativo y el uso del mindfulness, son dos estrategias por las que debemos apostar.

Por último, me gustaría resaltar mi experiencia durante el *practicum*. Durante el tiempo en el que realicé la fase de observación en el aula, así como durante el tiempo en que realicé mis prácticas como docente en el IES Río Duero (Tudela de Duero) denoté que la jornada lectiva resultaba cargante para el alumnado. A pesar de tener dos recreos de 20 min distribuidos a lo largo de la mañana, el cansancio mental y físico era notable. Los alumnos y alumnas se exponen durante hasta 6 horas al día a clases en las que tienen que estar sentados en sillas que no son especialmente cómodas, en aulas masificadas. El peso de los libros de texto y los cuadernos que llevan en las mochilas, la poca movilidad que tienen durante la jornada, y el contenido académico que se les imparte hacen mella en ellos. Además, hemos de tener en cuenta que se encuentran en la pubertad, que es una etapa compleja tanto psicológica como físicamente.

La inclusión de estas técnicas basadas en mindfulness (término que en el que se profundiza más adelante) y la relajación y tonificación corporal que se proponen en este trabajo, son sin duda un “respiro” necesario que no toma más de 10 minutos y que puede ser increíblemente beneficiosa para nuestros alumnos y alumnas. Tener la mente y el cuerpo relajados les va a permitir estar más preparados para las sesiones, para la adquisición de conocimientos, y también, les va ayudar a sobrellevar de una manera más positiva su paso por el aula día a día.

Con el presente Trabajo de Fin de Máster pretendo ahondar en estas técnicas y herramientas que nos van a ayudar a mejorar nuestra labor docente y la experiencia educativa de nuestro alumnado para, así, conseguir que estén más preparados y motivados para el aprendizaje. Además, este puede ser un buen punto de partida para que otros docentes y futuros profesores puedan aprender sobre estos temas y aplicarlos en sus clases y en su día a día.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A través de la fundamentación teórica que se expone a continuación se pretende profundizar en las diversas técnicas que se han tenido en cuenta en la elaboración de la propuesta de intervención que sucede a esta sección del Trabajo de Fin de Máster estas técnicas son: inteligencia emocional, programación neurolingüística, coaching educativo y mindfulness.

Las técnicas que se plantean están íntimamente relacionadas con la mejoría de la comunicación en el aula, y esta mejoría está enfocada al refuerzo tanto de la competencia comunicativa, como del desarrollo de destrezas.

Cuando se trata de la enseñanza de idiomas, se ha de tener en cuenta que la competencia más desarrollada es la competencia comunicativa y que esta es la base y la clave del proceso de adquisición de conocimientos de toda lengua; más aún, el desarrollo de destrezas, cómo se refleja en los diversos documentos oficiales del estado, son un pilar imprescindible para este aprendizaje. Es por ello que la primera parte de esta fundamentación teórica pretende hacer una serie de consideraciones al respecto de esta competencia y de las destrezas que se desarrollan en la enseñanza de idiomas.

Esta fundamentación teórica constituye un punto de partida a través del cual, se exploran nuevas herramientas que buscan mejorar la comunicación en el aula, ofrecer una experiencia educativa más enriquecida y, principalmente, conseguir que los alumnos afronten las sesiones con mayor preparación y motivación.

1. Competencia comunicativa y desarrollo de destrezas.

La competencia comunicativa es la capacidad de comunicarse de manera adecuada, elaborando e interpretando diversos eventos comunicativos mediante el uso de conectores. Esta capacidad ha sido estudiada desde muy diversos puntos de vista, sin embargo, para este Trabajo

de Fin de Máster nos basaremos en uno de los estudios más valorados y efectivos al respecto: el Marco Común Europeo de Referencia.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER en adelante) es un estándar europeo que fue creado para medir los niveles de comprensión y expresión tanto escrita como oral de una lengua determinada (Jiménez, 2011, p.5). Este estándar ha servido como base principal para la creación de numerosos programas orientativos de lenguas de cara a la creación de currículos, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. El MCER ofrece una descripción de los contenidos y habilidades que los estudiantes de una lengua han de aprender para obtener los conocimientos y destrezas necesarios para poder utilizarlas.

Este sistema describe los criterios que establecen el dominio de una lengua y que pueden ser reconocidos globalmente. Esto supone la consideración de diversos elementos, entre ellos, la psicología y la pedagogía, dos dimensiones muy vinculadas a las técnicas que se exponen en los puntos 2, 3 y 4 de esta fundamentación teórica.

El MCER fue aprobado por el Consejo de Europa en el año 2001, y, a pesar de que este funciona como fuente orientativa, otras instituciones lo han completado posteriormente. Entre ellas destacan la Cambridge University y el British Council (“International language standards. Cambridge English”, 2016) que desde el año 2001 han trabajado con el MCER para crear un sistema de exámenes, cursos y puntuaciones para el aprendizaje y la evaluación del inglés.

En concreto, su labor se centró en la definición de los diversos niveles de conocimiento del lenguaje, dividiéndolos desde “aquellos que solo conocen unas palabras, hasta quienes conocen y manejan el lenguaje casi perfectamente” (“Our levels and the CEFR. British Council”, 2016). Los niveles en que se dividió el uso del lenguaje fueron:

A – Usuario Básico	A1	Inicial
	A2	Elemental
B – Usuario Intermedio	B1	Intermedio
	B2	Intermedio alto
C – Usuario Avanzado	C1	Avanzado
	C2	Dominio o maestría.

Tabla 1. Niveles de conocimiento del lenguaje MCER.

1.1.La competencia comunicativa:

¿Qué es la competencia comunicativa?

Como se ha indicado anteriormente, la Competencia Comunicativa es la capacidad de comunicarse adecuadamente entendiendo, elaborando, e interpretando diversos eventos comunicativos a través del uso de conectores. Esto implica que no sólo ha de comprenderse el mensaje de manera literal sino también han de comprenderse sus dobles sentidos, sus implicaciones, sus sentidos implícitos, etc. (Bachman, 1999). De manera más específica, el término Competencia Comunicativa hace referencia a las normas culturales, psicológicas y sociales que rigen el uso del lenguaje en un momento dado.

Esta realidad ha llevado a que nunca se haya podido realizar una descripción total de la lengua como sistema formal. Las lenguas son muy complejas, y cualquier sociedad diversa, amplia y moderna posee una lengua muy evolucionada que está en continuo cambio. Esto implica que ningún usuario puede llegar a dominarla por completo.

Los estados trataron en su tiempo de establecer unas normas determinadas para las lenguas, a pesar de que estas no constituyeran una descripción o un establecimiento pormenorizado de la misma. No obstante, los modelos que se trataron de establecer estaban a su vez basados en aquellos que se utilizaban para el estudio de las lenguas muertas, por lo que demostraron no ser útiles y, finalmente, se abandonaron. Actualmente, se considera que las lenguas han de ser descritas según existen en su uso y no según decida ninguna autoridad. (MCER, p.126-57)

Por lo tanto, para poder aprender una lengua en la mayor medida posible, es necesario tratar de dominarla mediante el aprendizaje y desarrollo de destrezas y de la Competencia Comunicativa.

Según el MCER, la Competencia Lingüística incluye tres elementos fundamentales (basados en determinadas destrezas y conocimientos), siendo estos:

- a. **Lingüístico:** hace referencia a la lengua como sistema.

b. Sociolingüístico: referente a las condiciones socioculturales del uso de la lengua.

c. Pragmático: referente con el uso funcional de los recursos lingüísticos de una lengua.

El MCER comprende que la competencia lingüística comunicativa que tiene una persona está basada tanto en la calidad y el alcance de sus conocimientos como en la organización cognitiva, la accesibilidad de estos conocimientos y la forma en que la persona los organiza. Es necesario tener en cuenta que estos conocimientos lingüísticos pueden ser conscientes o no. Todos estos factores varían de una persona a otra o, si se trata de una persona plurilingüe, varían en la propia persona dependiendo de la lengua que esté utilizando. En este aspecto, hay que tener en cuenta que las características culturales de una comunidad afectan la forma en que se organiza cognitivamente el vocabulario, las expresiones, las frases hechas, etc., de una lengua.

En relación a las competencias sociolingüísticas, el peso recae en las condiciones socioculturales en las que se usa o se aprende una lengua determinada. Las normas de educación, las convenciones sociales, las relaciones de sexos, clases o generaciones y la codificación lingüística de determinados rituales afectan a los representantes de esa cultura, aún cuando estos no son conscientes de ello.

Por último, la competencia pragmática se basa en el uso funcional de los recursos lingüísticos específicos en base a guiones, los escenarios de intercambio comunicativo, el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la ironía y la parodia, etc. Por lo tanto, en esta competencia también es fundamental la influencia de la cultura en la que se desarrollan. (MCER, PP. 13-16)

La Competencia Comunicativa en el aprendizaje de idiomas.

La competencia comunicativa es la competencia principal que se practica cuando se utiliza una lengua, es aquella que utilizamos para comunicarnos de manera efectiva. Por lo tanto, a la hora de aprender una lengua y aprender cómo utilizarla es imprescindible que lo hagamos mediante el uso de esta competencia.

A través de diversos enfoques metodológicos que se han ido desarrollando en las últimas décadas, se ha tratado de potenciar el uso y desarrollo de esta competencia en el aula. Uno de los ejemplos más ilustrativos es el enfoque comunicativo de la lengua, en que lo que se pretende es dotar al alumnado de las herramientas necesarias para efectuar una comunicación real con otros hablantes de la lengua que estudia.

Muy relacionado con este enfoque y con la competencia comunicativa como parte imprescindible del aprendizaje de idiomas extranjeros, encontramos la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning* -Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o AICLE, en español). Este término fue creado por D. Marsh en 1994 (Marsh, 1994) para hacer referencia a que el aprendizaje de lenguas extranjeras resultaba más positivo a través de materias comunes (biología, geografía, historia, física...) que mediante situaciones creadas *ex professo* en las asignaturas de idiomas.

Esto supone que para la adquisición de una competencia comunicativa mayor y más formal resulta fundamental un uso de la lengua extranjera más intenso como lengua vehicular (Ruiz de Zarobe, 2008). Además, aprender una lengua y una materia simultáneamente permite una larga serie de beneficios (Brinton, Snow y Weische, 1989) como descargar a nivel organizativo el currículo y los centros de enseñanza.

Por otra parte, las competencias lingüísticas y el CLIL se relacionan en cuatro aspectos básicos que desarrollan la competencia comunicativa: la pronunciación, la gramática, el léxico y la ortografía (MCER, p. 148). Estos aspectos pueden ser evaluados o desarrollados a través de las distintas habilidades: writing, listening, reading y speaking.

¿Cómo se refleja todo esto en la legislación?

Las propias instituciones y órganos del gobierno se han hecho eco de la necesidad de potenciar la formación en lenguas extranjeras. Tal es el caso de la LOE, modificada en LOMCE, (LOMCE 8/2013 de 9 de diciembre, p. 97865), que sentencia que “El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo.” Esta declaración pone de

manifiesto la necesidad de buscar nuevos métodos o técnicas que nos permitan facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula.

Esta preocupación que encontramos en la LOMCE, es incluso anterior pues la ley de educación previa (LOE 2/2006 de 3 de mayo, p. 17169) ya defendía como un principio general para la Educación Secundaria Obligatoria “comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada”. Los resultados, obviamente, no fueron nunca demasiado exitosos, de ahí que la LOMCE refleje la necesidad de comenzar a utilizar nuevas técnicas de aprendizaje. Si bien, el enfoque comunicativo y la metodología CLIL favorecen sustancialmente este aprendizaje y deben fomentarse, es necesario también buscar nuevos métodos que mejoren la preparación y motivación del alumnado, y que, a su vez, también aumenten la calidad de la comunicación entre los docentes y los alumnos/as. En este trabajo se proponen el desarrollo de la Inteligencia Emocional, la Programación Neurolingüística y el Mindfulness.

Otra medida impulsada en la LOMCE (LOMCE 8/2013, p. 97871) es que la lengua oficial o cooficial solo sea utilizada como un apoyo a las clases de lengua extranjera. Esto se debe a que el objetivo prioritario es la aplicación y desarrollo de una serie de destrezas (writing, listening, reading y speaking) que ayuden al alumnado a lograr un mejor nivel de comprensión y la expresión oral y escrita que, a su vez, les posibiliten para una comunicación real con hablantes de esa lengua extranjera. Esto, lógicamente, ha de hacerse a través de la competencia comunicativa.

Sin abandonar la LOMCE, pero centrándonos en otros documentos de gran importancia en la educación, encontramos que el aprendizaje durante las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se define como un proceso de adquisición de competencias, siendo estas “un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales” (Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, p. 169-170). Entre todas las competencias clave, consecuentemente, el desarrollo de la competencia comunicativa es fundamental, dado que es una de las principales para el desarrollo de cualquier alumno o alumna en diversos aspectos (Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, p. 422).

A través del PNL, la I. E., el Coaching Educativo y el mindfulness, que fomentan la comunicación en el aula, desarrollan el autoconocimiento y el respeto por lo ajeno,

proporcionan un alivio del estrés, además de tener un efecto positivo en el alumnado y en su predisposición al desarrollo de los contenidos, el desarrollo de las competencias clave también se vería afectado de manera favorable por la implementación de estas herramientas en el aula.

Asimismo, y de forma introductoria para la siguiente sección, el Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, hace referencia a una serie de destrezas fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la Primera Lengua Extranjera, comúnmente el inglés. Estas destrezas son la base para el desarrollo tanto de los conocimientos básicos de cualquier lengua como para el desarrollo personal del alumnado, por lo que tienen una fuertemente relacionadas con los contenidos de los puntos 2, 3 y 4.

1.2. Desarrollo de destrezas

El desarrollo de destrezas es uno de los elementos clave de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, tanto la legislación española sobre educación como el Marco Común Europeo de Referencia defienden que el currículo básico para el desarrollo de Lenguas Extranjeras debe basarse en actividades de comprensión y producción de textos orales y escritos. En otras palabras: en la realización de tareas que promuevan la expresión y la interacción a través del lenguaje.

Para la realización de la propuesta de intervención de este trabajo nos hemos centrado en los estándares de evaluación, contenidos y aprendizaje que la LOMCE diseñó para el curso de 4º de ESO; así como en los que el Marco Común Europeo de Referencia, la Universidad de Cambridge y el British Council diseñaron para los diversos niveles de aprendizaje del inglés. En la propuesta de intervención que sucede a esta fundamentación teórica se profundiza en los motivos por los que se ha elegido este curso en concreto.

¿Qué son las destrezas y cuáles son sus tipos?

Una destreza, de acuerdo con la Real Academia Española, es la “habilidad, arte, primor o propiedad con la que se hace algo”. En el caso de la enseñanza de idiomas, las destrezas son un conjunto de habilidades que se enseñan, se practican, se aprenden y se perfeccionan a lo largo de las diferentes etapas de aprendizaje de un idioma.

Dentro de las destrezas a desarrollar en el aprendizaje de cualquier idioma, y en este caso del inglés, se distinguen dos categorías: las destrezas de comprensión y las destrezas de interacción.

a. Destrezas de comprensión:

Las destrezas de comprensión son aquellas que se centran en la capacidad de una persona para entender mensajes y textos tanto orales como escritos. Estas destrezas son fundamentales para el desarrollo del alumnado en cualquier lengua y son la base desde las que se pueden desarrollar las destrezas de interacción.

Las destrezas de comprensión son un pilar muy importante para el aprendizaje de lenguas ya que permiten al estudiante entender cualquier producción de esa lengua, ya sea en forma de textos, o bien en una interacción o en un fragmento de audio. Le posibilita para enfrentarse a la exposición a la lengua que estudia y su dominio aporta seguridad ante esta exposición o ante la interacción.

Dentro de las destrezas de comprensión podemos encontrar dos tipos, denominados en lengua inglesa como *reading* y *listening*.

De acuerdo a la legislación española actual, los alumnos y alumnas de 4º de ESO deberían ser capaces (a la hora de ser evaluados) de poder comprender textos breves y sencillos, especialmente los que contengan instrucciones, indicaciones, las gestiones cotidianas o, incluso, datos técnicos. Sin embargo, el valor fundamental es que el alumnado sea capaz de “identificar las ideas principales y detalles relevantes de una conversación formal o informal de cierta duración entre dos o más interlocutores que tiene lugar en su presencia y en la que se tratan temas conocidos o de carácter general o cotidiano” (Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, p. 430).

Estos estándares pueden se pueden equiparar también a los niveles internacionales de conocimiento de una lengua. Para conocer el nivel de competencia que los alumnos/as de estos niveles deben poseer, lo más adecuado es consultar la descripción realizada por el Instituto Cervantes para el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER, pp. 25-27). Según esta, un usuario de nivel A1 o A2 (aproximadamente el nivel que se debería alcanzar en 4º de

ESO) debería poder comprender tanto las frases como el vocabulario más habitual en temas de interés personal, compras, residencia, empleo, etc. Igualmente, debería ser capaz de captar las ideas principales de mensajes breves y claros, así como encontrar información específica y predecible en textos sencillos.

Estas destrezas desarrollan especialmente la atención del alumnado, así como su capacidad de comprensión, asimilación de ideas y trabajo cognitivo. Igualmente, se considera que esta destreza permite a los alumnos y alumnas crear sus propias hipótesis sobre la información que les llega. Ambas destrezas abren la puerta a la cultura de una lengua, en este caso el inglés. El dominio del *listening*, así como el *reading* les permitirá acceder a elementos de cultura popular como pudieran ser series de televisión o películas que no se han doblado al castellano, o les permitirá comprender la letra de las canciones de moda (o de las canciones que les gusten), así como acceder a diversos contenidos de internet, que no se encuentran en su lengua materna, o a la lectura de libros en la lengua original.

b. Destrezas de interacción

Las destrezas de interacción son aquellas en las que se espera del alumno o alumna la transmisión de un mensaje de manera ordenada y correcta. Supone un nivel superior de la capacidad comunicativa y, por tanto, tiene un papel fundamental en el desarrollo personal del alumnado (“Our levels and the CEFR. British Council”, 2016). Es, también el conjunto de destrezas más complejo de dominar y el que más inseguridades crea en el alumnado. Motivo por el cual se incide en la práctica de las mismas.

Estas destrezas de interacción están directamente relacionadas con la producción, es decir, con que el estudiante sea capaz de producir de manera oral o escrita un mensaje; que sea capaz de comunicar sus ideas y sus pensamientos. Dentro de las destrezas de interacción se pueden diferenciar dos destrezas: *writing* y *speaking*.

En el nivel de 4º de ESO, los alumnos y alumnas deben ser capaces de escribir mensajes breves y sencillos, así como escribir cartas personales (MCER, pp. 25-27). Además, el Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre (p. 434) añade que deben ser capaces de realizar redacciones breves en torno a un tema concreto que funcionen como sencillos informes académicos. El nivel defendido por la legislación española se acerca más a la definición de la

destreza de *writing* para A2 realizada por Cambridge University (“International language standards. Cambridge English”, 2016).

El *writing* es una destreza muy útil para los alumnos y alumnas a la hora de mejorar su competencia comunicativa. Esta destreza permite al alumnado iniciar y mantener relaciones sociales en una lengua extranjera; describir cualidades físicas y abstractas; narrar acontecimientos tanto pasados como presentes y habituales; expresar sucesos futuros; pedir y ofrecer información o indicaciones; expresar su voluntad, decisiones, ordenes, autorización e intenciones; expresar su aprobación, cariño, simpatía, confianza, miedo, preocupación, deseos, etc. (Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, p. 434). Por lo tanto, el desarrollo positivo de esta destreza permitirá un crecimiento enorme para cualquier alumno o alumna. Además, actualmente gracias a internet, así como la popularidad de redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram, que tienen un alcance y proyección global, casi la totalidad de sus contenidos se transmite de forma escrita. El dominio de esta destreza les permitirá comunicarse con personas de todo el mundo a través de las mismas, o, que aquello que compartan pueda ser leído y comprendido por hablantes de lengua inglesa.¹

Por otra parte, el *speaking* o interacción oral permite al alumnado desarrollar su capacidad de planificación y de crear un mensaje claro, diferenciando sus ideas principales de las secundarias. Además, debe ser capaz de expresar el mensaje oral con claridad y coherencia. Esta destreza también empuja al alumno o alumna a compensar las carencias lingüísticas con procesos paralingüísticos, paratextuales y lingüísticos (Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, p. 431).

En conclusión, el desarrollo de las destrezas de interacción aumenta enormemente la capacidad de los alumnos para comunicarse y para desarrollar las lenguas extranjeras, haciendo de ellos personas más maduras y competitivas (LOMCE, 8/2012, p. 97865).

Nuevas destrezas

Las cuatro destrezas básicas anteriormente descritas son ya un elemento tradicional de la educación y el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, del mismo modo

¹ Del mismo modo, el desarrollo y dominio de la destreza de comprensión *reading*, les permite acceder a un mayor número de contenido.

que la educación trata de evolucionar e innovar hacia métodos más efectivos y modernizados de enseñanza, a día de hoy se están estudiando y desarrollando nuevas destrezas que podrían resultar fundamentales para la educación en un futuro no muy lejano.

Estas destrezas, se consideran complementarias a las destrezas tradicionales. A pesar de no ser tan populares, ya que son relativamente modernas. Sobre *thinking* encontramos algunos estudios y programas lo consideran ya parte del conjunto de las destrezas a desarrollar para el aprendizaje de la lengua extranjera. *Oral expression* o *conversation* ya se considera la 5ª destreza.

a. Thinking

La primera de las dos nuevas destrezas que vamos a abordar en esta sección es aquella que subyace en el Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL², *Thinking Based Learning*). El TBL es un método de enseñanza activa que, del mismo modo que las metodologías más modernas, centra la atención en el alumnado, desechando los métodos pedagógicos más tradicionales que centraban el peso del aula en el profesor. Este tipo de enseñanza propone la inclusión de *razonamientos superiores* (comparaciones, decisiones, contrastar, predecir...) así como rutinas de pensamiento que favorezcan la escucha activa y la utilización de argumentos a la hora de aceptar o rechazar una idea o propuesta (“¿Qué es TBL?”, 2016).

Esta destreza se vería desarrollada al pedir los profesores a sus alumnos y alumnas que reflexionen sobre la materia que están aprendiendo. De esta forma, el pensamiento crítico y creativo puede entrar en el aula y ayudar a desarrollar al alumnado a un nivel muy superior al que permite la educación tradicional. Además de *reading*, *listening*, *writing* y *speaking*, a los alumnos se les pide que razonen, que piensen. Mediante el uso del *thinking* se afianzan los conocimientos. Igualmente, fomenta el pensamiento cooperativo al aprender a valorar las ideas de los demás y a contar con ellas para el desarrollo de sus propias creencias e ideas (Swartz, 2008).

² No confundir con *Team Based Learning*, dado que se utilizan las mismas siglas para referirse a dos términos diferentes y que no tienen nada que ver entre sí.

A la hora de la evaluación, el alumnado no solo se limita a recordar los conocimientos aportados por el profesor, sino que también deben recurrir a nueva información propia y a los conocimientos adquiridos para aplicarla a su evaluación y enriquecer sus respuestas. Sin embargo, el TBL no se cierra solo a la evaluación en el instituto, sino que es un aprendizaje independiente que les resultará muy útil tanto en su vida personal como en su futuro profesional o educativo (“¿Qué es TBL?”, 2016).

b. Oral expression o Conversation

Por último, la destreza conocida como *oral expression* también ha ido ganando un peso mayor en el desarrollo de la educación en el aula. La expresión oral es ya la 5ª destreza, es una destreza intrínseca al ser humano y una de las primeras formas en que se desarrolla la competencia comunicativa, a pesar de ser más compleja que la expresión o comprensión escrita.

La expresión oral no tiene sentido sin la comprensión de los mensajes recibidos por lo que se trata de una destreza muy completa, que requiere del uso de otras destrezas ya vistas como *reading* o *listening*. Por lo tanto, las dificultades del alumnado respecto a la expresión oral nos brindarán un mapa más completo de las dificultades que estos puedan tener para desarrollar el lenguaje y su capacidad para comunicarse (Baralo, 2000).

Esta destreza propone la inclusión en el aula de una mayor comunicación oral en las aulas de Lenguas Extranjeras. El programa CLIL hace un gran uso de esta destreza y la propia legislación también se ha esforzado por fomentar una mayor comunicación en el aula, con una cada vez menor intrusión de la lengua oficial dentro de las asignaturas de Lenguas Extranjeras (LOMCE, 8/2012, p. 97871). De esta forma, el alumnado verá acrecentada su competencia comunicativa, su conocimiento de la lengua extranjera, así como una larga serie de beneficios personales que favorecerán sus relaciones sociales, su capacidad de comprensión, su capacidad de comunicarse de manera clara y correcta, etc. La expresión oral supone un paso más en el aumento de calidad de la enseñanza de idiomas dentro de la educación obligatoria y resulta también en una mejoría del ambiente del aula y la seguridad y participación de los alumnos y alumnas.

Las destrezas como *thinking* y *oral expression* permiten al profesor acercarse mucho más al alumnado y ayudarlo de una manera más intensa a desarrollar sus propias capacidades

de pensamiento, comunicación, comprensión, e independencia. Las inclusiones de estos elementos en el aula permiten conocer mejor a todos los alumnos y alumnas y apreciar cuáles son sus dificultades y sus fortalezas. Además, favorece un ambiente más distendido, cómodo y cercano que hace que al alumnado le resulte más fácil y atractivo acudir al instituto y aprender.

A la par, los docentes deben hacerse eco de estas nuevas realidades y esforzarse por modernizar sus métodos. La aplicación de nuevas destrezas en el aula, especialmente si se trata del desarrollo de una lengua extranjera, permitirá mejorar tanto la educación del alumnado como el ambiente del aula y el centro.

2. La Inteligencia Emocional y la Programación Neurolingüística

Como hemos observado en el punto anterior, la competencia comunicativa y el desarrollo de destrezas son vitales para el aprendizaje de una lengua extranjera, como docentes debemos tratar de facilitar este aprendizaje y de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula (ya que será esta la que nos permita desarrollar las distintas destrezas). En este apartado profundizaremos en un conjunto de herramientas que nos permitirán alcanzar este objetivo, estas herramientas son beneficiosas no sólo para la comunicación en el aula, sino que, en el caso de el coaching educativo y, especialmente del mindfulness, proporcionarán a los alumnos una experiencia educativa mejor y una mayor preparación, disposición y motivación de cara a la actividad académica que se desarrolla en las sesiones.

2.1 Inteligencia Emocional (I.E.)

Para poder comprender la importancia del desarrollo de la Inteligencia Emocional (I.E. en adelante) es necesario definir qué es, qué tipos de I.E existen, cuáles son sus características y qué beneficio puede reportar al alumnado y al docente, el control y uso de estas cualidades tanto en el aula como en su vida personal. Esta sección está focalizada en las ventajas que el

desarrollo de la I.E aporta en el aula, siendo la más importante de estas la mejora de la comunicación con el alumnado.

¿Qué es la Inteligencia Emocional?

En primer lugar, es necesario conocer los orígenes de este concepto. La I.E es un término que comenzó a utilizarse aproximadamente en 1985, el primer uso de este término se atribuye popularmente al psicólogo Wayne Payne. A partir de 1989 otros autores, entre los que se encuentran Peter Salovey y John D. Mayer, publicaron diversos trabajos basados en este término. No fue hasta 1995 cuando la I.E se popularizó gracias al libro “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman.

No existe una definición exacta, científica y precisa que describa lo que es la I.E., ya que es un concepto que ha de ser entendido; las diversas definiciones del término tratan de acercarnos más a la comprensión e interiorización del mismo. La I.E, fue definida por Peter Salovey y John D. Mayer, como “the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions”. (Salovey, P. y Mayer, J. D.,1990, p.189). Otra definición de I.E, más sencilla es la que encontramos en publicaciones más recientes de Pérez de las Heras donde ésta se define como “el manual de instrucciones de cómo funcionamos” (2014, p.207). La I.E nos permite conocernos a nosotros mismos, conocer mejor cómo funciona nuestra mente, y, gracias a ello, nos permite conocer mejor a las personas que nos rodean, así como la forma en que se estructura su mente.

¿Qué tipos de I.E existen?

Daniel Goleman (2004) determinó que existen dos tipos de I.E: Inteligencia Emocional Intrapersonal e Inteligencia Emocional Interpersonal. Estas dos categorías recuerdan a dos de las Inteligencias Múltiples de Gardner, quien hablaba de la Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Interpersonal. Tanto Gardner como Goleman distinguen entre la inteligencia que tiene que ver con nosotros mismos, intrapersonal, con aquella que tiene que ver con los demás, interpersonal.

Para explicar las diferencias entre una y otra, así como analizar sus características nos basaremos en el libro *PNL para profesores* (Pérez de las Heras, 2014), así como en el trabajo del propio Goleman.

a. Inteligencia Emocional Intrapersonal

Como hemos dicho anteriormente, la Inteligencia Emocional Interpersonal hace referencia a la relación que tenemos con nosotros mismos (Pérez de las Heras, 2014, p. 243). Esta relación está formada por el autoconocimiento, la autorregulación y la motivación.

El autoconocimiento es, como su propio nombre indica, la capacidad que posee una persona de conocerse a sí misma. Este conocimiento sobre nosotros mismos nos permite saber cuáles son nuestros puntos fuertes y cuáles son nuestros puntos débiles. Saber cuáles son nuestros puntos fuertes nos dará más confianza en nosotros mismos, y nos permitirá potenciarlos y afianzarlos. Al mismo tiempo, conocer nuestros puntos débiles nos permitirá tener un mayor control sobre ellos, pudiendo usarlos también a nuestro favor.

La autorregulación es la “capacidad para gestionar emociones” (Pérez de las Heras, 2014, p. 264). Esta capacidad es la que nos ayuda a mantener la calma ante situaciones complejas o difíciles, nos ayuda a asumir las consecuencias de nuestros propios actos, nos facilita adaptarnos a los cambios, y nos convierte en personas consecuentes.

La motivación es la capacidad que tenemos de coger impulso y lograr nuestros objetivos. En el campo de la enseñanza, la motivación del alumnado es un elemento clave para la adquisición de conocimientos. La motivación nos ayuda a trabajar en equipo, a comprometernos con nosotros mismos y con el grupo, y a adoptar una actitud positiva ante los retos.

La I.E. Intrapersonal es de gran importancia en la educación, ya que nos permite conocernos a nosotros mismos y de este modo, nos ayuda a ser nuestra mejor versión.

b. Inteligencia Emocional Interpersonal

La Inteligencia Emocional Interpersonal es la segunda categoría que Goleman (2014) diferencia. Hace referencia a nuestro trato con las personas que nos rodean. Pérez de las Heras la define como “nuestra relación con los demás” (2014, p.285).

La Inteligencia Emocional Intrapersonal nos permite comprender a las personas que nos rodean, conocerlas mejor y relacionarnos de una manera más efectiva con ellas. En educación, es de vital importancia que sepamos comprender a nuestros alumnos y alumnas, la I.E. Intrapersonal nos permite, no sólo comprender mejor al alumnado, sino que nos permitirá mejorar nuestra comunicación con nuestros/as estudiantes.

La relación que tenemos con las personas que nos rodean está formada por la empatía y las habilidades sociales.

La empatía es la capacidad que poseen los seres humanos de percibir los pensamientos y sentimientos de las personas que lo rodean, saber ponerse en su lugar y entender qué sienten y qué piensan. La empatía es la cualidad que nos ayuda a relacionarnos con otras personas, ya que nos permite ponernos en la situación emocional de otra persona, comprender sus necesidades, y, de esta manera, podemos proporcionarle a esa persona la respuesta o solución más adecuada.

En educación, la empatía es una cualidad primordial en los docentes ya que gracias a ella pueden comprender de una manera más profunda a su alumnado y esto mejora de manera sustancial la forma en que les facilita los conocimientos, ya que es capaz de adaptarse a las necesidades de sus alumnos y alumnas.

La segunda cualidad que compone la IE interpersonal son las habilidades sociales. Las habilidades sociales son el conjunto de habilidades que nos permiten relacionarnos de forma adecuada con las personas que nos rodean. Algunas habilidades sociales son: la capacidad de comunicarse con otras personas de manera efectiva, teniendo gran capacidad para expresar

opiniones e ideas y, al mismo tiempo, para convencer a aquellas personas que las escuchan; ser capaz de trabajar junto a otras personas, cooperar con estas y establecer vínculos.

Para un docente, las habilidades sociales son aquellas que le van a permitir conectar con su alumnado, establecer vínculos, comunicarse de una manera más eficiente y trabajar conjuntamente en el aula.

Pérez de las Heras (2014) sostiene que el objetivo principal de conocer y aplicar la IE en nuestras vidas, es ser más felices; estar más felices con nosotros mismos y con quienes nos rodean. Para un docente, ser feliz y estar satisfecho consigo mismo es un factor crucial, del mismo modo que lo es para el alumnado. Si nosotros como docentes, somos capaces de transmitir estos sentimientos a nuestro alumnado, conseguiremos que en nuestra aula exista un muy buen ambiente de trabajo, lo cual mejorará significativamente la predisposición a la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, su motivación y su actitud.

2.2 Programación Neurolingüística (PNL)

En este apartado, del mismo modo que en la sección anterior, es necesario definir qué es la Programación Neurolingüística (en adelante PNL), cuáles son sus características y qué beneficio aporta su aplicación a la educación.

¿Qué es la Programación Neurolingüística?

La PNL es una estrategia comunicativa creada por Richard Bandler y John Grinder en la década de los 70 (Bandler, Grinder, & Andreas, 1979). La PNL se puede definir de una manera sencilla como “el manual de instrucciones para relacionarnos con los demás” (Pérez de las Heras, 2014, p.207). Se trata de un modelo o sistema que nos permite preparar nuestra mente para una comunicación eficiente. Ortiz Rosales describe la PNL como “un sistema para preparar -programar-, sistemáticamente nuestra mente -neuro-, y lograr que comunique de manera eficaz lo que pensamos con lo que hacemos -lingüística-, logrando así una congruencia y comunicación eficaz a través de una estrategia que se enfoca al desarrollo humano” (2015).

Como docentes, la capacidad de producir una comunicación eficaz resulta imprescindible. Sin embargo, la PNL tiene numerosas aplicaciones en diversos ámbitos (Pérez de las Heras, 2014) tales como la terapia, la comunicación, el marketing y la vida personal. Muchos profesionales que se dedican a impartir charlas utilizan la PNL para conseguir sus objetivos y mejorar sus resultados. Los docentes pueden beneficiarse del uso de la PNL en sus clases mediante el uso de sus herramientas.

Herramientas de la PNL

Existen cuatro tipos de herramientas, definidas por Pérez de las Heras (2014) cuyo uso enriquece la comunicación. A continuación, se explica cada una de ellas:

a. Presuposiciones

Las presuposiciones son un conjunto de ideas o supuestos de la PNL desarrolladas por sus creadores (R. Bandler y J. Grinder). Hay numerosas presuposiciones, sin embargo, en este apartado nos detendremos especialmente en aquellas que se pueden aplicar en el ámbito de la educación y la docencia, ya que, de lo contrario, la extensión de este apartado sería demasiado larga.

La primera presuposición reseñable, fue explicada por Pérez de las Heras (2014, p.885) a través de la idea de que “el mapa no es el territorio”. En esta metáfora, cada persona tiene un mapa propio, pero hay que entender que el mapa que tiene cada cual es sólo eso, el de cada uno, ante un mismo territorio, hay tantos mapas como personas. De otro modo, ante una misma situación, cada persona actúa y responde de una manera diferente ya que cada persona es única y tiene unas condiciones y circunstancias distintas.

Del mismo modo que la verdad no es siempre absoluta, sino que cada persona tiene su verdad, esto también ocurre con las ideas ante las que podemos encontrar siempre diversos puntos de vista. Conocer esta presuposición nos permitirá ser más tolerantes ante los distintos

puntos de vista de las personas que nos rodean. Así mismo, esto nos permitirá adaptarnos en situaciones en las que notemos que la diferencia de opinión afecta a la comunicación.

Como docentes, esta presuposición nos puede ayudar a mejorar nuestra comunicación con nuestros alumnos ya que podemos entender y comprender mejor sus ideas, al saber que su “mapa” está condicionado por sus circunstancias.

En segundo lugar, resulta de especial interés la premisa “El resultado de su comunicación es la respuesta que obtiene” (Pérez de las Heras, 2014, p.948). Muchas personas, entre ellos muchos docentes, asumen que, cuando explican una idea, si su interlocutor no la ha entendido no se debe a que no la hayan comunicado bien, sino al interlocutor. Asumimos que la culpa es de nuestro interlocutor, sin embargo, siguiendo esta premisa, si la respuesta que obtenemos no es positiva, la comunicación no se ha efectuado de manera correcta: No nos hemos explicado bien.

Como docentes, esta premisa es muy importante, ya que es posible que cuando expliquemos algo a nuestro alumnado, no lo entiendan. Ante esta situación, lo correcto será preguntar “¿Me he explicado bien?” y no “¿Me habéis entendido?”

b. Sistemas representacionales: el sistema VAK

El sistema “VAK” es una herramienta de la que se sirve la PNL. Las siglas VAK derivan de los distintos sistemas representacionales que lo conforman: V de visual, A de auditivo y K de kinestésico. Es, quizá, una de las herramientas más útiles que proporciona la PNL. La clasificación VAK nos permite identificar la forma en que nuestro interlocutor percibe la realidad (Pérez de las Heras, 2014, p.1010).

Una persona puede percibir la realidad de manera visual, auditiva o kinestésica, cada una de ellas tiene unas características específicas que nos van a permitir identificarlas en otras personas.

Las personas visuales son aquellas a las que les interesan las cosas visualmente atractivas, se fijan en las formas, en lo que sus ojos captan. Suelen mantener la postura erguida, hablan de manera rápida o acelerada, en un tono de voz alto, y suelen permanecer a una distancia mayor de sus interlocutores, puesto que necesitan verlos bien. (Pérez de las Heras, M., 2014, p.1051).

Las personas auditivas son aquellas cuya atención tiene predilección por los sonidos, son personas atentas, buenos oyentes, suelen ser amantes de la música. Se centran en lo que se dice y en cómo se dice. Su postura no es tan erguida como en el caso de las personas visuales, hablan a menos velocidad y volumen, y no suelen establecer contacto visual con sus interlocutores.

En último lugar, las personas kinestésicas son aquellas que suelen estar en continuo movimiento -incluso cuando están sentados-, son personas que depositan su atención en sensaciones y sentimientos, son emocionales, y activas. Suelen mantener una postura relajada, utilizan un tono de voz más bajo que los auditivos y visuales, hablan despacio, y tienden a establecer contacto físico durante la comunicación -te tocan el hombro, o el brazo-. (Pérez de las Heras, M., 2014).

Estas tres clasificaciones pueden intercalarse entre sí, no todas las personas pertenecen a una sola categoría, pero saber identificarlas nos va a ayudar a mejorar nuestra comunicación con ellas ya que podremos adaptarnos a sus necesidades. En el caso de la docencia, esto puede ser de gran utilidad, ya que si planteamos nuestras clases de manera que las tres categorías (visual, auditiva y kinestésica) queden representadas en nuestras explicaciones, y haya un espacio dirigido a cada una de ellas, nos aseguraremos de que lo que les comunicamos a nuestros alumnos y alumnas es recibido.

c. Calibración

La calibración es la tercera herramienta de PNL que vamos a analizar en este trabajo. El Diccionario de la Real Academia Española define “calibrar” en su cuarta acepción como

“Estimar o determinar las cualidades o la importancia de alguien”. Con relación al PNL Robert Dilts (1983) sostiene que la “Calibración [en PNL] es el proceso de saber leer las respuestas de la otra persona en una interacción con ella”, Dilts desde la década de los ochenta ha publicado diversos trabajos en los que estudia la capacidad de descifrar cómo son las personas mediante su lenguaje corporal y la forma en que interaccionan.

La calibración nos permite saber cómo funciona la mente de quienes nos rodean, “su mapa”, nos permite discernir qué clase de respuesta van a dar a ciertas cuestiones y, nos permite conocer el VAK de quienes nos rodean, proporcionándonos así la posibilidad de adaptar nuestra forma de comunicarnos a la de la persona con la que estamos interaccionando para, así, enriquecer la comunicación.

Para calibrar a una persona se han de poner a funcionar todos los sentidos mientras nos comunicamos con ella. Hemos de fijarnos en su lenguaje corporal, sus gestos, su expresión facial, el tono y volumen que utiliza para hablar, su entonación, las palabras que utiliza y las ideas que expresa.

Como docentes, aprender a calibrar a nuestros alumnos y alumnas nos va a ayudar a conocerlos mejor y, por tanto, a establecer una mejor relación con ellos. Podremos saber cómo es nuestro alumnado y qué tipo de respuestas van a dar ante diferentes actividades o contenidos. Esto nos permitirá, de antemano, estar preparados para ello o, utilizarlo en nuestro favor haciendo que nuestra comunicación (las explicaciones, las conversaciones en clase, las actividades) estén enfocadas a que los alumnos respondan de la manera que deseamos.

d. Rapport

El rapport es la última de las destrezas o herramientas de la PNL que se van a abordar en este trabajo. Mike Schultz (2016) considera que el rapport y la calibración son dos herramientas que siempre suelen utilizarse conjuntamente. Esto se debe a que mediante la calibración, obtenemos la información necesaria sobre una persona y con el rapport nos aproximamos a ella. Pérez de las Heras lo define como “el encuentro con el mapa del individuo que tenemos delante” (2014, p.1465).

A pesar de que la palabra “rapport” parezca encerrar un término complejo y desconocido, el rapport es algo que practicamos muy a menudo y, en su mayoría, de manera inconsciente: la mimetización.

El rapport es, por tanto el siguiente paso lógico tras la calibración: una vez conocemos cómo es la persona con la que interaccionamos, tratamos de adaptarnos a ella, imitando su lenguaje corporal, para lograr una comunicación efectiva, o más satisfactoria. Si realizamos esta mimetización del lenguaje corporal con éxito, crearemos una conexión psicológica con nuestro/a interlocutor/a, lo que mejorará significativamente la comunicación. Sin embargo, es importante ser consciente de que esta conexión ha de ser sincera (Schultz, 2016).

Para poder realizar un rapport adecuado debemos imitar la postura corporal, los gestos que la otra persona hace con la cabeza, los movimientos que realiza con los brazos y manos, su expresión facial, su tono de voz, entonación, velocidad, su respiración y los predicados VAK que hemos observado en esa persona durante el calibrado. (Pérez de las Heras, 2014)

Sin embargo, Schultz (2016) resalta que esto no es suficiente, sino que no debemos olvidar ser gentiles y amables, mostrar interés, evitar resultar insistentes, ser sinceros y, sobre todo, ser nosotros mismos.

El rapport es para los docentes una herramienta imprescindible: nos permite acercarnos a nuestro alumnado tanto físicamente (ya que hemos de acercarnos a ellos para poder calibrarlos y mimetizarlos) como psicológicamente ya que nos va a ayudar a establecer una conexión sincera y auténtica. Esto conseguirá que el ambiente en el aula sea mucho más agradable y satisfactorio tanto para los docentes como para los estudiantes, y, establecerá un vínculo más estrecho entre ambas partes.

3. Coaching Educativo

Uno de los métodos más útiles de incorporar los conocimientos sobre I.E y PNL y aplicarlos directamente al aula es el Coaching Educativo (en adelante será referido como “coaching”). El coaching está íntimamente relacionado con la comunicación y con las

relaciones humanas. En esta sección profundizaremos en lo que es el coaching, cómo funciona, cómo podemos incorporarlo al aula y en qué nos va a beneficiar esa implementación. Para ello nos basaremos dos manuales: *Coaching Educativo: las emociones al servicio del aprendizaje* (López Pérez & Valls Ballesteros, 2013) y *Conduces tú. Coaching educativo: respirando el cambio* (Martín Pérez, P. y Esteban Rodríguez, S., 2015, p. 155).

¿Qué es el Coaching Educativo?

En primer lugar, es necesario establecer que el coaching educativo es una adaptación del método *coaching* a la educación por lo que los orígenes de este método no están relacionados con la educación. El coaching está intensamente influenciado por la psicología, la filosofía, la sociología, la lingüística, el mundo deportivo, la consultoría organizacional, la formación de adultos y el mundo empresarial o de los negocios. (López Pérez & Valls Ballesteros, 2013, p.45.)

El coaching es un procedimiento que se basa en el acompañamiento. Este acompañamiento tiene como fin el desarrollo, aprendizaje y crecimiento de una persona o de un grupo de personas. Otorga un espacio en el que observar, pensar e indagar en los retos que se plantean para así originar un aprendizaje a través del cual puedan alcanzar dichos retos. Este proceso conecta a las personas con sus emociones. Para ello el coaching integra lo que López Pérez y Valls Ballesteros (2013, p.38) denominan como “la dimensión emocional y relacional” de cada persona. Estas dimensiones son las mismas que se diferencian en I.E: intrapersonal (emocional) e interpersonal (relacional).

Mediante la conexión con estas dos dimensiones, es decir, mediante el desarrollo de la inteligencia emocional, el autoconocimiento y la capacidad de relación con otras personas, podemos aprender, crecer, y producir nuevas ideas que nos lleven a explorar más allá.

¿Cómo funciona el Coaching Educativo?

En el coaching encontramos, pues, dos roles que interactúan entre sí: el *coach* y el *coachee*. Bou Pérez (2009) tal como citan Martín Pérez y Esteban Rodríguez (2015, p.134)

define al coach como la persona que procura que el coachee “tome conciencia, fortalezca su creencia en sí mismo y encuentre motivación para actuar responsablemente, tras el dominio de su cuerpo, emociones y su lenguaje, desafiándose a sí mismo para conseguir sus objetivos tanto dentro del dominio del ser como del hacer”.

En el ámbito educativo el docente adopta el rol de coach y el alumnado el de coachees; El docente, de esta manera, ejerce un papel de facilitador: facilita el aprendizaje a sus alumnos ayudándoles en el desarrollo de sus competencias -aprender a aprender- y de su propia autonomía del aprendizaje. El protagonista de el coaching educativo es el alumno, por lo que los docentes deben adoptar un segundo plano desde el cual posibiliten al alumno para el desarrollo de sus capacidades y la adquisición de conocimiento.

El coaching se apoya en 4 grandes pilares (López Pérez y Valls Ballesteros, 2013, p.41)

a. **Elevar el nivel de conciencia:** hacernos más conscientes de nuestras emociones, sensaciones, creencias, acciones y resultados. Al elevar el nivel de conciencia conectamos con aspectos de la realidad propia o del entorno con los que no estábamos conectados previamente. El coaching es un espacio de pausa para concentrarnos en observar lo que nos rodea y a nosotros mismos. Produce autoconocimiento y una percepción mayor de nuestro entorno. Esto está íntimamente relacionado con el mindfulness (en el que profundizaremos en la siguiente sección). El alumnado conecta consigo mismo y entre sí, fomentando el desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

b. **Responsabilidad:** el docente ha adoptado un rol no protagonista, por lo tanto, su deber es ayudar a que sus alumnos y alumnas desarrollen sus propias opciones lo que les llevará a responsabilizarse y comprometerse con ellas. La autonomía otorgada al alumnado -capacidad de elegir- fomentará su motivación, ya que posee la capacidad de elegir. De este modo, además, desarrollan la competencia aprender a aprender, desarrollan el pensamiento crítico, y crecerán como individuos.

c. Creatividad: el docente debe animar y ayudar a sus estudiantes a observar y a pensar desde puntos de vista diferentes, fomentando que estos desarrollen ideas y pensamientos nuevos, así como a desarrollar nuevas formas de sentir y actuar. El coaching proporciona un espacio en el que los pensamientos y las emociones se expresan con la confianza de saber que no se juzgarán ni evaluarán.

d. Transformación: El objetivo principal del coaching es producir un cambio, desde la situación previa al coaching hacia el lugar donde “se quiere estar”. En el caso de un docente, hacia el aprendizaje de los contenidos del currículum, así como el desarrollo de la I.E por parte de su alumnado.

Martín Pérez y Esteban Rodríguez, (2015), establecen un conjunto de técnicas de comunicación que se pueden aplicar durante el proceso de *coaching*, dentro de todas las herramientas ofrecidas en el manual, a continuación, se resaltan algunas de las más características:

a. Sondeo: mediante preguntas, el profesor indaga en las ideas del alumno/a, esto permite que el alumno ponga en orden sus ideas y que el profesor sepa cuál es la idea de su estudiante.

b. Información: el profesor ofrece información al alumnado con el fin de resolver dudas o ampliar sus conocimientos.

c. Afirmación de capacidad: Relacionada con el efecto Pigmalion (en el que lo que se diga a un alumno/a, cierto o no, hace mella en su auto-concepto). El profesor, mediante comentarios positivos en los que resalta la capacidad de sus estudiantes para realizar las tareas, conseguirá que estos se creen capaces y que estén más motivados de cara a las actividades.

d. Paráfrasis: el profesor parafrasea lo que el alumno/a ha dicho, de este modo presenta la información de forma más ordenada y completa. De este modo el alumno no siente que esté equivocado e incorpora a su ideario la idea ya ordenada y completada por el profesor.

e. Calibración: como ya se explicó anteriormente, el profesor utiliza todos sus sentidos para tratar de conocer las necesidades de sus alumnos.

f. Escucha activa: de este modo, poniendo toda la atención en escuchar a su alumnado, el profesor comprende qué es lo que los alumnos/as necesitan y qué es lo que tratan de decir.

g. Empatía: como se señaló con anterioridad, es un elemento clave en la comunicación. La empatía del docente hacia su alumnado generará un ambiente cómodo y de confianza muy propicio para la realización de actividades académicas y la adquisición de conocimientos.

h. Feedback: o retroalimentación. Es muy necesario que cuando los alumnos participan y se involucran en la realización de las tareas o en las explicaciones que el docente ofrece, reciban feedback por parte de este. Este feedback puede ser positivo o negativo. El feedback positivo reforzará el buen comportamiento o motivará al alumno. El feedback negativo buscará corregir un error o bien de contenido o de comportamiento de un alumno/a; El feedback negativo debe realizarse a modo de comentario constructivo. Para ello debemos tener muy en cuenta las técnicas de PNL e I.E que se han expuesto en el apartado anterior, puesto que ha de hacerse de manera amable y asertiva.

¿Cómo llevar al aula el Coaching Educativo?

El proceso de coaching educativo sigue una serie de fases que van desde el inicio hacia el cambio. Estas fases han sido definidas por los autores de los dos manuales, para esta sección tomaremos las fases descritas por López Pérez y Valls Ballesteros (2013, p.63). La tabla que se muestra a continuación sintetiza dichas fases a fin de facilitar su comprensión y de presentarlas de una manera simplificada y visual.

PROCESO PROPUESTO	OBJETIVOS	RESULTADO ESPERADO
Fase 1 Contrato	-Establecer las reglas del juego del espacio de aprendizaje con el <i>coach</i> .	-El <i>coach</i> y el <i>coachee</i> se sitúan en contexto y en su rol -Visión global del proceso.

Fase 2 Construcción de relación	-Confianza, empatía, confidencialidad, escucha, relación <i>coach-coachees</i> .	-Espacio seguro establecido. -Relación <i>coach-coachee</i> de confianza y respeto.
Fase 3 Experiencia concreta	-Dar validez a la experiencia del <i>coachee</i> . -Desarrollar en el <i>coachee</i> la capacidad de explorar la propia experiencia.	-Identificación de un reto, dilema o necesidad. -Implicación emocional.
Fase 4 Observación reflexiva del dilema, reto o necesidad.	-Desarrollar la capacidad reflexiva del <i>coachee</i> . -Ofrecer perspectivas nuevas de observación.	- <i>Insight</i> , descubrimiento.
Fase 5 Generación de nuevo pensamiento.	-Desarrollo de la capacidad creativa del <i>coachee</i> . -Generación de hipótesis. -Capacidad de conceptualizar y sintetizar del cliente (<i>Coachee</i>)	-Pensamiento nuevo. -Conceptualización abstracta.
Fase 6 Integración de nuevos comportamientos.	-Plan de experimentación activa: contexto de prueba del nuevo pensamiento. -Aprendizaje en espiral.	-Transformación del individuo: integración de nuevos comportamientos, emociones, resultados. -Transformación en el entorno.
Fase 7 Cierre	-Fin del espacio de aprendizaje con el coach. -Revisión del aprendizaje del <i>coachee</i> .	- <i>Feedback</i> . -Aprendizaje explícito. -Separación.

Tabla 2: fases del coaching educativo

Beneficios de su aplicación en el aula

Enfocado al mundo educativo (López Pérez y Valls Ballesteros, 2013), el *coaching* es un método que nos permite enseñar teniendo muy en cuenta nuestra relación con el alumnado y sus emociones (desarrollando la I.E y el PNL, e incluyendo el Mindfulness). Nos permite desarrollar ciertas habilidades que aumentarán el desarrollo y el crecimiento personal del alumnado. Dado que los estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria se encuentran en una fase de desarrollo físico y psicológico (pubertad) tener en cuenta estos factores a la hora de enseñar puede resultar muy beneficioso para ellos.

Además, el *coaching* hace del aula un espacio de comprensión tanto personal como colectiva y del entorno, un espacio de confianza, donde nuestros alumnos y alumnas piensen sobre sus valores; gestionen sus emociones; desarrollen la toma de decisiones y el pensamiento libre (aprenderán a pensar por sí mismos y a no juzgar los pensamientos ajenos); mejoren sus relaciones entre ellos y con el profesor, llegando a crear un vínculo; adopten un rol activo en su educación y aprendan a comprometerse y a ser responsables, aprendiendo de sus errores y siendo consecuentes con sus ideas;

Nuestros alumnos, gracias al coaching, reciben una educación más personalizada, adaptada a sus necesidades, permitiéndoles así desarrollar sus capacidades y sus conocimientos de una manera más eficiente.

4. Mindfulness

En último lugar, presentamos el mindfulness, la técnica en la que basaremos la propuesta de intervención que compone la segunda parte de este Trabajo de Fin de Máster. El mindfulness es una técnica de moderna aplicación a la educación, pero cuya existencia ha tenido un largo recorrido. Esta sección versará sobre qué es el mindfulness, cuáles son sus características, cómo incorporarlo al aula y los frutos de su aplicación. Para ello, nos basaremos principalmente en el manual *Mindfulness para enseñar y aprender: Estrategias prácticas para maestros y*

educadores (Schoeberlein, D, 2009) y en el artículo *Mindfulness para niños y adolescentes* (Ruíz Lázaro PJ, 2016).

¿Qué es el mindfulness?

El minfulness, también conocido como “atención plena” o “conciencia plena” es una técnica que tiene sus orígenes aproximadamente hace 2500 años y se encuadra en el propio origen del budismo, adjudicándose a buda su creación (mediante el perfeccionamiento de las enseñanzas que recibió de sus maestros). La conciencia plena es una de las bases del budismo, el mindfulness es, en esencia, la aplicación práctica de esta técnica.

En el budismo, encontramos el Vipassana, una técnica de meditación consistente en alcanzar consciencia sobre uno mismo y el momento presente. Esta técnica de meditación es uno de los siete factores para alcanzar la iluminación indicados por el budismo. La técnica Vipassana se realiza mediante el desarrollo del *sati*. La palabra mindfulness es una traducción de la palabra “sati”.

La popularización del mindfulness es atribuida comúnmente a Jon Kabat-Zinn, quien en 1979 fundó el *Mindfulness-Based Stress Reduction Program* en la Universidad de Massachusetts y, posteriormente, creó el *Center for Mindfulness in Medicine* (Will et al., 2015). Esta técnica fue rápidamente estudiada y utilizada por psicólogos para el tratamiento de adicciones y de la depresión. Su principal aplicación es el alivio o la reducción del estrés, algo que, enfocado a la enseñanza, es de gran importancia tanto para el alumnado como para los propios docentes.

Según su propio creador, el mindfulness es la “atención momento a momento a la experiencia presente, sin hacer juicios y con una actitud de aceptación” (Kabat-Zinn, 1990).

¿Cómo funciona?

La atención plena se alcanza mediante la meditación y la concentración en el momento presente, en el cuerpo y en la mente. Para alcanzar la atención plena han de seguirse una serie de directrices que guiarán nuestra atención hacia ese momento de relajación y conciencia plena.

Estas técnicas, a diferencia de las descritas anteriormente, son sencillas y rutinarias (Schoeberlein, 2009):

a. Lo primero que se ha de hacer es concentrarse en la **respiración**. Para ello hemos de respirar con normalidad, concentrándonos en las sensaciones que la respiración nos crea: el aire entrando y saliendo de nuestros pulmones, la forma en que nuestro cuerpo acoge ese aire, el fluir del mismo al entrar y salir de nuestro cuerpo. Cuando nuestra mente abandone la concentración en la respiración para divagar por otras ideas, tan sólo hemos de redirigir nuestros pensamientos hacia la respiración de nuevo.

b. En segundo lugar, una vez dominado el punto anterior, pasaremos a **advertir los pensamientos**. Para ello, cuando advirtamos que mientras nos concentramos en la respiración nos surgen pensamientos, nos detendremos en ellos en lugar de redirigirlos hacia la respiración de nuevo. Para ello, cuando un pensamiento nuevo surja, lo reconoceremos como tal “un pensamiento” y dirigiremos nuestra atención hacia el mismo, el cual observaremos, identificaremos y aceptaremos sin juzgarlo. Tras esto, redirigiremos nuestra atención al conjunto de pensamientos de nuevo, y seleccionaremos otro, con el que repetiremos el proceso. Hemos de tener paciencia y amabilidad con nosotros mismos para ello.

c. En tercer lugar, procederemos a **advertir los sentimientos**. Este proceso sigue el mismo método que el anterior, con la salvedad de que en esa ocasión está centrado en sensaciones, emociones y sentimientos. Por lo tanto, nuestros sentimientos serán reconocidos, identificados, observados sin juzgar y aceptados, siguiendo el mismo procedimiento descrito anteriormente.

Otros ejercicios básicos de atención plena consisten en hacerse consciente del propio cuerpo (Ruíz Lázaro, 2016): cómo estamos sentados, la posición de nuestro cuerpo, nuestros músculos, concentrarnos en cada parte del cuerpo y examinar su estado, etc. Esto nos permite concentrarnos en nosotros físicamente y, mediante la concentración plena en cada parte de nosotros, relajamos el cuerpo.

Hay múltiples variantes de los ejercicios de atención plena (Schoeberlein, 2009) y podemos adaptarlos a nuestras necesidades: hablar con atención plena, escuchar con atención plena, caminar con atención plena, etc.

Las cuatro claves para que la atención plena sea efectiva, según Ruíz Lázaro (2016) son:

- a. Atención a lo que ocurre en el momento presente.
- b. No comparar el estado actual con un ideal.
- c. No juzgar lo que observamos.
- d. Aceptar la no permanencia de la experiencia.

Mediante estos breves ejercicios, que constituyen la base del mindfulness, y sus variantes, lo que se obtiene es un momento en el que nos hemos concentrado en el momento presente, en lo que ocurre aquí y ahora, a nuestro alrededor y en nosotros mismos. Focalizar toda nuestra atención en esto nos proporciona un momento de “pausa”, un momento en el que nos dedicamos íntegramente a nosotros mismos. Esta pausa nos permite olvidar todo lo que nos rodea, aliviando momentáneamente nuestro estrés y dándonos un respiro que nos permitirá afrontar con más energía y motivación lo que ocurra a continuación.

¿Cómo incorporar el mindfulness al aula?

Existen diversas formas de introducir mindfulness en el aula, dependiendo del grado en el que se quiera introducir podemos encontrar centros cuyo currículo incluye estas técnicas y centros en los que no (Schoeberlein, 2016). En aquellos centros en los que no está incorporado es tarea del docente introducirlo en sus clases, sin embargo, a menudo se encuentran numerosos obstáculos para ello. La mejor manera de hacerlo es introduciendo breves ejercicios de mindfulness en la rutina de las sesiones programadas por el profesor, ya sea al inicio de la sesión o al final de la misma.

La propuesta de intervención de este Trabajo de Fin de Máster consiste en un conjunto de ejercicios al que hemos denominado “Programa de Introducción a los Contenidos

Académicos”. A través de la incorporación de diversas actividades basadas en mindfulness conseguiremos proporcionar a los alumnos un momento de “pausa” y relajación que los capacitará para la actividad que se desarrolle en las sesiones. Es por ello que esta sección se verá ampliada en forma de propuesta en la siguiente parte del trabajo.

Frutos de la implementación del mindfulness en el aula.

A pesar de que la sección anterior no ha sido tratada en profundidad -debido a que ese punto será altamente desarrollado en la propuesta de intervención- sí hemos considerado necesario resaltar los beneficios que estas prácticas pueden reportar desde el punto de vista de la educación (Schoeberlein, 2009).

En primer lugar, las técnicas de mindfulness no sólo benefician a los alumnos sino también a los docentes. Mediante la enseñanza basada en el ejemplo de estas técnicas el docente aprende también a desarrollar la atención plena junto a sus alumnos. Esto mejorará la capacidad de enfoque y consciencia del docente; así como su receptividad ante las necesidades de los alumnos, ya que estos ejercicios están íntimamente relacionados con la I.E, el PNL y el Coaching educativo, todas las técnicas anteriormente vistas se potencian y refuerzan. El trabajo de la I.E desde el prisma del mindfulness aporta equilibrio emocional y ayuda a gestionar el estrés reduciéndolo considerablemente, además de tener un efecto positivo en las relaciones personales tanto en el aula, como en el centro y en la vida privada de los docentes.

El alumnado, sin embargo, es quien más se beneficia de estas prácticas ya que favorece su disposición al aprendizaje, potencia su rendimiento académico, refuerza su atención y concentración (no sólo durante el ejercicio de mindfulness, sino durante la sesión en sí), reduce su ansiedad de cara a exámenes, fomenta el autoconocimiento (ya mencionado en secciones anteriores) y la relación con los demás, dado que desarrolla el aprendizaje emocional y social (I.E y PNL), es una herramienta muy útil para combatir el estrés y mejora la participación en el aula, ya que al generar un clima de confianza y comodidad, los alumnos se sentirán más motivados a la participación y a la realización de las tareas.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A lo largo del presente apartado “Propuesta de intervención” detallaremos información acerca de la propuesta de introducir en el aula las técnicas descritas en la fundamentación teórica (I.E., PNL, Coaching Educativo, Mindfulness). En primer lugar se ofrecerá una justificación de la propuesta. En segundo lugar se facilitará información sobre cuál es la propuesta, a quién va dirigida, su temporalización y se proporcionará una simulación -ejemplo de aplicación al aula- de la misma.

5.1. Justificación

Para la obtención de un aprendizaje más significativo es de vital importancia tener en consideración la mente y el cuerpo de los alumnos. Cualquier persona trabaja de manera más efectiva cuanto más relajada se encuentre, incorporar actividades cuyo fin sea el de proporcionar a los alumnos una breve pausa que les permita relajarse puede tener resultados muy beneficiosos para estos, dado que su predisposición al aprendizaje y a la realización de las actividades será mayor y mejor.

Aprender no siempre es una tarea sencilla, y en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, requiere una atención especial de los alumnos, ya que durante las clases deben poner en práctica y desarrollar no sólo una serie de competencias (la competencia comunicativa, y las competencias añadidas que se trabajen en los diferentes contenidos de la asignatura), sino que también un conjunto de destrezas (*writing, speaking, reading y listening*) que requerirá una concentración especial. El mindfulness, tal como se describe en la fundamentación teórica proporciona a los alumnos la capacidad no sólo de relajarse y tener un momento de “pausa”, un breve descanso físico y mental de sus tareas académicas, sino que también les infunde la capacidad de desarrollar “atención plena”.

La combinación de I.E, PNL, coaching educativo y mindfulness no sólo dota al alumno de herramientas que le habilitan a comenzar las clases y las actividades educativas con mayor predisposición, sino que les proporciona también el impulso motivador que en ocasiones tanto necesitan. A través de la puesta en práctica de dinámicas enfocadas a su desarrollo emocional,

autoconocimiento, y a la mejora de la comunicación en el aula, obtendremos que nuestro alumnado estará más preparado para nuestras clases y, en adición, para la vida.

Nuestros alumnos y alumnas no sólo podrán escribir, leer, escuchar y hablar en inglés sino que podrán comunicarse de una manera más efectiva, más completa y más enriquecedora. Es muy importante saber comunicarse, especialmente cuando se trata de hacerlo en una lengua que no es la materna. En situaciones reales de comunicación, nuestro alumnado pondrá en práctica de manera específica sus habilidades de *listening* y *speaking*. Huelga subrayar que, como docentes, nuestra tarea es proporcionarles todas las herramientas posibles para que puedan comunicarse lo mejor posible, no sólo creando situaciones reales de comunicación en las que se produzca un intercambio de la misma, o facilitándoles los conocimientos sobre la lengua inglesa que ello requiera, sino dándoles la oportunidad de aprender cómo comunicarse de la manera más sobresaliente.

Es por ello que en este Trabajo de Fin de Máster proponemos la integración de dinámicas y actividades breves basadas en *mindfulness*, dado que esta implementación supondrá una clara mejoría en la continua comunicación docente-alumnado y entre los propios alumnos/as, proveerá de un momento de “pausa” o “descanso” para los mismos permitiéndoles relajarse física y mentalmente, les ayudará a afrontar las clases con más motivación y predisposición, y les dotará de las herramientas necesarias para desarrollarse como personas, fomentar el autoconocimiento y el desarrollo emocional.

5.3. Objetivos de la propuesta.

En este apartado fijaremos cuáles son los objetivos que esta propuesta pretende alcanzar, para ello, distinguimos entre dos clases de objetivos: aquellos relacionados con este trabajo y aquellos relacionados con la actividad en el aula.

Objetivos de cara al Trabajo de Fin de Máster:

Con esta propuesta pretendemos proporcionar un método efectivo que permita a los docentes incorporar a sus clases conocimientos y herramientas de Inteligencia Emocional, Programación Neurolingüística, Coaching Educativo y *Mindfulness*. Además de ofrecer un

punto de partida a través del cual se puedan desarrollar nuevos métodos y alternativas que posibiliten esta incorporación.

Objetivos de cara a la docencia:

Lo que buscamos a través del Programa de Iniciación a la Actividad Académica es incorporar una serie de actividades de corta duración basadas principalmente en Mindfulness que permitan que nuestros alumnos/as:

- a. Tengan un momento de “pausa” o “descanso” que les permita relajarse física y mentalmente.
- b. Afronten las clases con más motivación, interés e ilusión.
- c. Aprendan herramientas que les ayuden a mejorar su comunicación y les permitan desarrollarse como personas.

5.2. Descripción de la propuesta.

Nuestra propuesta para este Trabajo de Fin de Máster consiste en un método basado en actividades de aproximadamente 10 minutos de duración que, a su vez, están basadas en el Mindfulness. A este método lo hemos llamado “Programa de Introducción de Actividades Académicas.”

El Programa de Introducción de Actividades Académicas es una rutina diaria que se hace al comienzo de cada sesión, de modo que, al finalizar esta actividad, los alumnos se encuentran más relajados y más predispuestos a la actividad académica.

Las actividades que se realizan previo a la sesión son llamadas *dynamics*. Las *dynamics* varían dependiendo del momento de la jornada lectiva en el que se desarrolle, es decir, hay una *dynamic* diseñada para cada hora lectiva del día. De este modo, independientemente de la hora a la que se imparta la clase de inglés, siempre habrá una *dynamic* diseñada específicamente para ese momento. Las *dynamics* también se han diseñado para variar a lo largo de los diversos días

de la semana, de manera que cada día presenta una variación con respecto del anterior; Así, si la clase de inglés se ha de impartir dos días diferentes a la misma hora lectiva, la *dynamic* de cada uno de esos días será ligeramente diferente.

Es necesario destacar que el Programa de Introducción a la Actividad Académica a pesar de tener variaciones en función de la hora y del día de la semana, es una rutina semanal. La principal razón por la que se ha desarrollado en forma de rutina es el deseo de crear un hábito. Queremos que los alumnos no sólo se acostumbren a este programa, sino que, además, lo esperen siempre al inicio de las sesiones. Las variaciones nos permiten introducir diferentes actividades y contenidos durante las *dynamics*, lo que convierte al PIAA en un programa más completo; igualmente, evita que la rutina sea monótona, con lo que también se evita que el alumnado se aburra rápidamente.

Las *dynamics* están en todo momento guiadas por el docente. Durante el tiempo que dura la actividad, el docente guiará a su alumnado mediante su voz dándoles instrucciones sencillas sobre cómo ha de realizarse. El profesor adopta, pues, un rol secundario en el que facilita las directrices de la actividad y el alumno se convierte en el protagonista, ya que es él quien realiza la tarea y quien experimenta sus resultados.

Las *dynamics* se realizan con el conjunto total de la clase, no obstante, son ejercicios que cada alumno/a deberá realizar de manera individual y para sí mismo, pudiendo elegir realizarlas como más cómodo se sienta: o bien con los ojos abiertos (con la salvedad de las *walking dynamics*, dado que podría resultar peligroso), o con los ojos cerrados.

El PIAA está diseñado para incorporar diversos tipos de *dynamics*:

- a. ***Breathing dynamics***: centradas en la respiración, buscan que el alumnado mediante la concentración en la respiración, relajen la mente y el cuerpo. Al concentrarse sólo en su respiración, los alumnos olvidan durante esta actividad lo que ocurre a su alrededor y lo que ronda por su mente, dándoles un momento de total relajación que destensará sus músculos y descansará su mente.

- b. *Mind dynamics*:** están enfocadas a dirigir la atención del alumnado hacia su interior, observando sus pensamientos y sus sentimientos; esta observación busca que los alumnos identifiquen y acepten, sin juzgar, estos pensamientos y sentimientos. Al concentrar su atención en ellos, los alumnos/as olvidan durante un instante todo lo que les rodea, permitiéndoles tener un momento para ellos mismos.
- c. *Body dynamics*:** su objetivo es que el alumnado concentre su atención en su propio cuerpo, observando desde su interior y centrándonos en diversas sensaciones o en diversas partes del mismo. Mediante esta técnica, se busca relajar el cuerpo a través de la mente, y que el alumnado despeje su mente durante este proceso.
- d. *Inner-self dynamics*:** su finalidad es la de que los alumnos y alumnas, practicando la escucha activa de las directrices del docente, reflexionen sobre sí mismos, y comiencen o profundicen su proceso de autoconocimiento. Esta técnica está basada en la I.E y persigue, al igual que las demás, que los alumnos se relajen al dejarse llevar por sus pensamientos.
- e. *Emotion dynamics*:** de nuevo, practicando la escucha activa de las directrices del profesor, se pretende que el alumnado se concentre en sus propias emociones, aprendiendo a reconocerlas y a gestionarlas. Esta técnica se basa en la IE y busca además de la relajación, que los alumnos aprendan sobre gestión emocional.
- f. *Fellow dynamics*:** Está diseñada para la enseñanza de PNL. Mediante las explicaciones del docente, los alumnos aprendan a identificar su VAK y el de sus compañeros, así como a utilizar la calibración y el rapport. Esta *dynamic* se realizará por parejas que irán cambiando en cada *fellow dynamic* que se realice. Lo que se busca es crear un ambiente de comodidad y confianza entre los alumnos, que podrán conocerse mejor y en general, en el aula.

A fin de que la práctica de las *dynamics* se convierta en una rutina bien diferenciada del resto del contenido de la sesión, el docente indicará de un modo específico el inicio y el fin de la misma (y, de este modo, que asegure su correcta temporalización). Se deja a la elección de los docentes cuál será este método, sin embargo, algunos ejemplos pueden ser: dando una secuencia de palmadas, reproduciendo una pista de audio con un sonido concreto, haciendo sonar un

instrumento como un triángulo, un silbato, o eligiendo una frase o frases que el docente recita y la clase repite al unísono.

Otros aspectos relevantes sobre esta propuesta son que ni la distribución de la clase ni las condiciones físicas del aula influyen en absoluto en el desarrollo de esta propuesta. Lo único necesario para poder ponerla en práctica es la presencia tanto del docente como de los alumnos, ya que no se precisa de ningún tipo de material para su realización.

Por último, debido a que esta propuesta está diseñada para efectuarse en la asignatura de lengua inglesa, es preciso resaltar la necesidad de que se realice en dicha lengua, reservando el castellano para urgencias y resolución de dudas que no puedan resolverse en inglés.

5.4. Destinatarios.

El Programa de Iniciación a la Actividad Docente (en adelante PIAA) se puede poner en práctica en cualquier curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Su incorporación, dada su breve duración, hace del PIAA un programa adaptable a cualquier nivel, sin embargo, se ha considerado que para esta propuesta se enfoque a un curso específico a fin de ofrecer un ejemplo más consistente.

Los destinatarios de la propuesta son el alumnado de 4º de la ESO. Se ha elegido este curso en concreto debido a que su conocimiento de la lengua inglesa es mayor que el de los alumnos de cursos inferiores. Dado que esta propuesta contempla como uno de sus objetivos mejorar la comunicación en el aula, se ha considerado que, al tener un mayor dominio de la lengua, el PIAA proporcionará resultados más significativos.

Otro de los factores que se ha tenido en cuenta es el nivel de desarrollo emocional de los alumnos que lo cursan. Los alumnos que cursan 4º de la ESO suelen tener entre 14 y 16 años, lo cual los sitúa en la etapa de adolescencia media. Esta etapa se suele caracterizar por ser en la que comienza la construcción de la identidad y en el que sus relaciones con otras personas

comienzan a tomar forma. Dado que esta propuesta busca mejorar la comunicación y su desarrollo personal, se ha valorado que en este curso el PIAA puede resultar de mayor ayuda para el alumnado.

5.5. Temporalización.

Teniendo en cuenta que la asignatura de lengua inglesa se debe impartir durante tres horas semanales en el curso 4º de ESO, la duración semanal de esta propuesta será de 30 minutos. Es decir, cada *dynamic* tendrá una duración de 10 minutos y se realizará siempre en los 10 primeros minutos de sesión, de manera que la relajación y preparación mental de los alumnos influya positivamente en el desarrollo de las sesiones y permitiendo así que la planificación de las mismas, sufran las mínimas modificaciones.

Cada tipo de *dynamic* corresponde a una de las horas lectivas del día. Teniendo esto en cuenta, a continuación, se muestra un ejemplo de horario en el que se señala el tipo de *dynamic* que debe realizarse en función del momento lectivo en el que nos encontremos.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30-8:40	Body dynamic				
9:30-9:40	Emotion dynamic				
10:30-10:40	Mind dynamic				
R	E	C	R	E	O
12:00-12:10	Fellow dynamic				
13:00-13:10	Inner-self dynamic				
14:00-14:10	Breathing dynamic				

Tabla 3. Ejemplo de horario de las distintas *dynamics*.

Dada su condición de rutina, el PIAA se puede impartir durante tanto tiempo como el docente considere necesario. Sin embargo, se aconseja que se imparta durante el máximo tiempo posible (un curso escolar), ya que, cuanto más se practique la rutina, mejor resultado dará.

5.6. Simulación de una rutina semanal real.

Para que se pueda apreciar con claridad cómo sería el funcionamiento de una rutina semanal de PIAA, llevando a cabo la propuesta que se desarrolla en este trabajo, en esta sección ofreceremos un ejemplo de las *dynamics* que se trabajarían a lo largo de una semana lectiva en con dos grupos de 4º de ESO.

Para ello, es importante que tengamos en cuenta la temporalización expuesta en el punto anterior. A la clase de inglés le corresponden 3 horas lectivas, es decir, que en cada clase realizarían *dynamics* 3 días a la semana. A continuación, se pueden observar los horarios de los dos grupos:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30-9:30	4º A				
9:30-10:30			4ºA		
10:30-11:30		4ºB			
R	E	C	R	E	O
12:00-13:00				4ºB	
13:00-14:00	4ºB				
14:00-15:00					4ºA

Tabla 4. Ejemplo de horario para la simulación.

En esta tabla se han mantenido los colores asignados en la Tabla 3 a cada tipo de *dynamic* a fin de que la tabla con los horarios sea más ilustrativa. Atendiendo al horario lectivo tenemos que:

- El **grupo 4ºA** tiene clase de inglés los lunes de 8:30 a 9:30, los miércoles de 9:30 a 10:30 y los viernes de 14:00 a 15:00.
- El **grupo 4ºB** tiene clases de inglés los lunes de 13:00 a 14:00, los martes de 10:30 a 11:30 y los jueves de 12:00 a 13:00.

Para comenzar esta simulación tomaremos en primer lugar al **grupo 4ºA**. La simulación consiste en una descripción detallada de cómo se ponen en práctica las *dynamics*, lo que el

profesor debe hacer o decir y lo que se espera que hagan los alumnos durante la *dynamic*. Los ejemplos de input por parte del docente se encuentran en cursiva.

Grupo 4ºA:

Lunes, primera hora: *Body dynamic* (8:30-8:40). La *dynamic* a desarrollar corresponde al tipo en el que el objetivo es la concentración plena del cuerpo, tiene una duración de 10 minutos. El profesor guiará la práctica para que los alumnos sepan qué han de hacer en cada momento. Esta *dynamic* está pensada para que los alumnos relajen el cuerpo y la mente en las primera hora de la mañana, de modo que comiencen el día con más motivación e interés. La relajación matutina ayuda a la concentración en las tareas que se realizan posteriormente.

8:30 h – los alumnos llegan a la clase y el profesor los recibe amablemente, una vez estén sentados les dará los buenos días e introducirá la actividad “*Good morning, I hope that you had a great weekend and that you have new energy to start off this new week! Today we will start with a body dynamic so we get a lot of energy and start the day relaxed! Make sure you are sitting in a comfortable position! Close your eyes if you feel like, or do the dynamic with your eyes open! Ready when you are*” El docente golpea suavemente un triángulo cuyo sonido indica el inicio de la práctica.

“*Now...breathe normally for a moment, focus in the sensation of the hair filling your lungs and how it flows up and down your body*” Esta es la introducción a la *dynamic*, todas las *dynamics* comienzan con este tipo de introducción (ver Anexo I).

“*Good! I would like you to concentrate all your attention in your body, right? How are you sitting? Are you comfortable? Pay attention to your feet, they’re against the floor, feel your socks and the way your shoes have your feet covered. Breath quietly while you concentrate on your feet...*”, mientras el docente va dando indicaciones, pasará alrededor del aula “*Let’s move to your knees, the angle in which they are standing. Are they relaxed? Focus your attention towards them and relax them with your mind.*”

De este modo, el docente irá pausándose en distintas partes del cuerpo y pidiendo a sus alumnos/as que se concentren en ellas tal como se describe anteriormente el orden será: pies, tobillos, rodillas, piernas, espalda, brazos, hombros, cuello y por último cabeza. Finalmente, volverá a pedir a su alumnado que se concentren en su respiración “*There you go, now that we*

have devoted some minutes to our body, to feel it and to be aware of it, we focus again on our breathing. Breathe normally. Feel the air entering your body. Pay attention to the sensations...” Guardará silencio unos segundos y hará sonar de nuevo el triángulo, indicando así el final de la *body dynamic*.

8:40 h- A partir de este momento, comienza la programación de su sesión.

Miércoles, segunda hora: *Emotion dynamic* (9:30-9:40). La *dynamic* a desarrollar corresponde al tipo en el que el objetivo es la concentración plena en las emociones, tiene una duración de 10 minutos. El profesor guiará la práctica para que los alumnos sepan qué han de hacer en cada momento. Esta *dynamic* está pensada para que los alumnos relajen el cuerpo y se concentren en identificar sus emociones y aprender sobre ellas. Del mismo modo que aprenden sobre sus emociones, relajan su cuerpo y su mente.

9:30 h – El profesor saluda a sus alumnos, una vez estén todos dispuestos y en sus asientos, les dará los buenos días e introducirá la actividad “*Good morning, students! I hope you have started your day nicely. Today is Wednesday so it means that we are just in the middle of the week! Two more days to go! As we have English on the second hour of the day, we are starting our class with an emotion dynamic! Please, check if you are comfortable with how you are sitting! And remember, you can close your eyes if you want!*”

El docente golpea suavemente un triángulo cuyo sonido indica el inicio de la práctica. “*Breathe normally for a momento and pay attention to the sensation, how you fill your body with air and how you let it go*” De esta manera, el profesor comienza la *dynamic* (ver Anexo I).

“*Now, I try not to think in anything, just clear your mind. Focus on my voice and listen and do what I tell you, mientras el docente va dando indicaciones, pasará alrededor del aula* “*Today I want you to focus in the emotion of the anger. We all feel anger sometimes, right? Being angry is something we all have experienced. Anger is one of the basic emotions. And it is completely normal and necessary sometimes: we have to stand by ourselves and never allow anyone to push us or to treat us badly. We must get angry in certain situations, and we have to learn how to say “NO”. Do you know how to say “no”? Think about it, think about all the times you agreed to do something you did not want to do. Just remember those moments for a minute*” El docente dará un tiempo aproximado de 30 segundos para que sus alumnos reflexionen sobre esto.

“However, we must learn how to manage our anger. We must learn to know when we are getting angry and be aware of that. There are certain signs that tell us when we are getting mad. Think about the last time you were angry. Look for those signs in your memories. Do you know them? Can you tell when you are getting angry?”.

El docente hará una breve pausa y procederá *“When we are angry, our communication skills are worse. Because of that, we must learn to manage our anger. How many times you had communication problems while you were angry? How many times you said something that you didn’t mean? How many times we were arguing and it got worse? We can’t control how we feel but we can learn how to manage our feelings. Next time you get angry just count to ten, just to it, count to ten and ask yourself: Is it justified? Is it going to make things better? Is it that important? If we learn how to identify and manage our anger, we will live a much more relaxed life!”*

Finalmente, volverá a pedir a su alumnado que se concentren en su respiración *“now that we have dedicated some minutes to reflect about anger and our experience, we are going to go back to breathing. Breathe normally, focus on the air inside and outside of your body, feel the fluency...”* Guardará silencio unos segundos y hará sonar de nuevo el triángulo, indicando así el final de la *emotion dynamic*.

9:40 h - A partir de este momento, comienza la programación de su sesión.

Viernes, última hora: *Breathing dynamic* (14:00-14:10). La *dynamic* a desarrollar corresponde al tipo en el que el objetivo es la concentración plena en la respiración a través de la cual se alcanzará la relajación del cuerpo y de la mente, tiene una duración de 10 minutos. El profesor guiará la práctica para que los alumnos sepan qué han de hacer en cada momento. Esta *dynamic* está pensada para que los alumnos relajen el cuerpo y la mente y afronten la última hora de la jornada lectiva con más energía y motivación.

14:00 h – El profesor comenzará saludando a sus alumnos y animándolos a afrontar la última hora lectiva del día, *“Good afternoon! I hope you still have a Little bit of energy today, because this is the last class! One hour to go and you will be already in your weekend! Cheer up! So, as today is Friday and it’s the last class you have this week, we will start today with a breathing dynamic! It is the easiest and more relaxing dynamic of all, so I hope it helps you to face this class with energy! So, adopt a position in which you feel comfortable and close your*

eyes if you want! El docente golpea suavemente un triángulo cuyo sonido indica el inicio de la práctica.

“*Breathe...pay attention to the sensations, how your lungs are getting filled, how the air flows through your body...*” Todas las *dynamics* comienzan con un breve ejercicio de respiración, las *breathing dynamics* versan en sí mismas sobre respiración así que la dinámica es muy similar a esta introducción “*I want you to take a deep breath, ok? Breathe deeply, as deeply as you can! Fill your lungs completely! Now, hold it for three seconds: one...two...three! Exhale slowly, really slowly, right? Exhale slowly until your lungs are empty*” Este ejercicio se repetirá un total de tres veces.

“*Now, focus on your body while you breath, if you are breathing your body moves: your tummy will expand, or your shoulders will rise. Focus on that sensation, on that movement!*” De nuevo, dejará a su alumnado un minuto aproximadamente para realizar este ejercicio.

“*Now, explore your mind, use your imagination! Fly across your mind and just let yourselves go with that...breathe and imagine...breathe and let go*” Dejará a sus alumnos un par de minutos para que naveguen por su mente relajadamente y finalmente, volverá a pedir a su alumnado que se concentren en su respiración “*All right, we have focused on our body, we have explored our mind, it's time to go back to breathing! Just breathe normally, focus on your breathing, inhale...exhale...inhale...exhale...The air enters...the air exists...very good!*” Guardará silencio unos segundos y hará sonar de nuevo el triángulo, indicando así el final de la *breathing dynamic*.

14:10 h. A partir de este momento, comienza la programación de su sesión.

Así acabaría una semana de rutina con el PIAA, son sólo 30 minutos a la semana pero sus resultados merecen la pena. Vamos a observar cómo sería la rutina del grupo 4ºB, en la que se practican los otros tres tipos de *dynamics*.

Grupo 4ºB:

Lunes, quinta hora: *Inner-self dynamic* (13:00-13:10). La *dynamic* a desarrollar corresponde al tipo en el que el objetivo es la concentración basada en la búsqueda del autoconocimiento, tiene una duración de 10 minutos. El profesor guiará la práctica para que los alumnos sepan qué han de hacer en cada momento. Esta *dynamic* está pensada para que los

alumnos desarrollen su autoconocimiento y sean capaces de crecer como personas, además, concentrándose en eso olvidan todo lo demás y se relajan.

13:00 h – los alumnos llegan a la clase y el profesor los recibe amablemente, una vez estén sentados les dará los buenos días e introducirá la actividad “*Good afternoon, students! It’s almost time to go home, just two more hours! So, today we are starting our routine with an inner-self dynamic, ok? Right, just sit in a comfortable position, close your eyes if you want and inhale deeply.*” El docente golpea suavemente un triángulo cuyo sonido indica el inicio de la práctica.

“*Now, I want you to breathe, slowly, just for a moment. Breathe and focus on the feelings you are perceiving, inhale...exhale..., the air fills your lungs...the air goes out...*” Este es el ejercicio inicial (ver Anexo I).

“*Now, I would like you to just listen to me, I want you to think about who you are. Do you know who you are? Think about the things you like, the people you like. Are you like your favorite people? Are you different? In which things? Now...I want you to breathe again and think about this: Do you think you are an optimist or a pessimist? Would you face your problems or try to avoid them? When you meet someone new, you pay attention to your differences or to your similarities?...*”, mientras el docente va dando indicaciones, pasará alrededor del aula “*Do you care about what other people thinks about you?...just think about it, try to determine what kind of person you are...*”

De este modo, el docente irá pausándose en distintas partes del cuerpo y pidiendo a sus alumnos/as que se concentren en ellas tal como se describe anteriormente el orden será: pies, tobillos, rodillas, piernas, espalda, brazos, hombros, cuello y por último cabeza. Finalmente, volverá a pedir a su alumnado que se concentren en su respiración “*Well done! I hope that this questions helped you to try to know yourself better! Now, it’s time to go back to breathing! Just breathe normally, focus on your breathing, inhale...exhale...inhale...exhale...The air enters...the air exists...very good!*” Guardará silencio unos segundos y hará sonar de nuevo el triángulo, indicando así el final de la *inner-self dynamic*.

13:10 am- A partir de este momento, comienza la programación de su sesión.

Martes, tercera hora: *Mind dynamic* (10:30-10:40). La *dynamic* a desarrollar corresponde al tipo en el que el objetivo es fomentar la consciencia sobre nuestros pensamientos

y nuestros sentimientos, tiene una duración de 10 minutos. El profesor guiará la práctica para que los alumnos sepan qué han de hacer en cada momento. Esta *dynamic* está pensada para que los alumnos sean más conscientes de sus pensamientos y de sus sentimientos, sean capaces de identificarlos y al mismo tiempo, relajen su cuerpo.

10:30 am –Una vez todos los alumnos/as estén dispuestos y en sus asientos, les dará los buenos días e introducirá la actividad “ *Good morning! I hope you are fine! This is the last class before the break! So let’s make it a good one! Today is Tuesday, so we have still three days before the weekend. Keep your energy and your interest and you will be fine! Today we will start with a mind dynamic, ok? Sit in a comfortable position and close your eyes if you want!*”

El docente golpea suavemente un triángulo cuyo sonido indica el inicio de la práctica. “*Now, I want you to breathe, slowly, just for a moment. Breathe and focus on the feelings you are perceiving, inhale...exhale..., the air fills your lungs...the air goes out...*” De esta manera, el profesor comienza la *dynamic* (ver Anexo I).

“*Today, I want you to keep breathing a Little, focus on your breathing until you feel that your attention goes to your thoughts, and follow your mind...*”. El docente dará un tiempo aproximado de 30 segundos para que sus alumnos reflexionen sobre esto.

“*You will start to see a cloud of thoughts, right? You have many many thought in your head, so, I want you to just pick one and concentrate on it, ok?*”.

El docente hará una breve pausa y procederá “*Take that thought and observe it, identify it, “its a thought!!!” Now I want you to recognize it, and accept it, but do not judge it! Do not judge yourself or the thoughts you have. This is a safe space where you are allowed to think everything. Let that thought go once you’ve accepted it and go pick another one*” El docente les pedirá a sus alumnos que seleccionen pensamientos, y se centren en ellos uno por uno durante esta *dynamic*.

Finalmente, volverá a pedir a su alumnado que se concentren en su respiración “*Great! Now we go back to breathing again...just breathe normally, focus on your breathing, inhale...exhale...inhale...exhale...The air enters...the air exists...very good!*” Guardará silencio unos segundos y hará sonar de nuevo el triángulo, indicando así el final de la *emotion dynamic*.

10:40 - A partir de este momento, comienza la programación de su sesión.

Jueves, cuarta hora: *Fellow dynamic* (14:00-14:10). La *dynamic* a desarrollar corresponde al tipo en el que se tratan de enseñar al alumnado técnicas de PNL y tiene una duración de 10 minutos. El profesor guiará la práctica para que los alumnos sepan qué han de hacer en cada momento. Esta *dynamic* está pensada para que los alumnos relajen el cuerpo y la mente haciendo un ejercicio diferente y en parejas, aprendan a conocerse mejor entre ellos y mejore su comunicación.

12:00 pm – El profesor comenzará saludando a sus alumnos y animándolos a afrontar la última hora lectiva del día, “*Good afternoon, students! I hope you enjoyed your break, and have the energy to begin another English class! Today we will do a fellow dynamic! So just choose a partner and sit next to him or her! The first part of this dynamic is the same as always, so you have to be sit comfortably, close your eyes if you want and get ready! .*” El docente golpea suavemente un triángulo cuyo sonido indica el inicio de la práctica.

“*Now, I want you to breathe, slowly, just for a moment. Breathe and focus on the feelings you are perceiving, inhale...exhale..., the air fills your lungs...the air goes out...*” Esta es la única parte de esta *dynamic* que se hace de manera individual.

“*Now, those of you who had your eyes closed, open them! Think about your favorite place. Ok? Concentrate on that very special place. Partner on the left! You will have to describe it first. And, while you are describing it, the partner on the right will try to focus on how you are telling it: how they move their hands, their face, how they talk, the volume...try to get as much details about your partner’s body language as you can. Are you ready?*” El docente paseará por la clase mientras los alumnos realizan esta parte de la actividad. Esta parte durará aproximadamente unos 3 minutos.

“*Now, the other way arround; Partner on the right! You will share your place, and your partner will observe you!*” El docente dejará a sus alumnos otros tres minutos para que realicen la segunda parte de la actividad y finalmente, volverá a pedir a su alumnado que se concentren en su respiración “*Now you know two things: how you partner expresses himself and his favorite place in the world. Now, you can close your eyes again if you want. Free your mind and breathe....*” Guardará silencio unos segundos y hará sonar de nuevo el triángulo, indicando así el final de la *breathing dynamic*.

12:10 pm. A partir de este momento, comienza la programación de su sesión.

En esta simulación se ha añadido un ejemplo de cómo el docente puede dar las directrices que de las diversas *dynamics*. En el Anexo I se encuentra un set de *dynamics* preparado para poder ser utilizado en el aula de lengua inglesa. Cada *dynamic* incluye el título, su duración, su tipo, el tipo de agrupación requerido y una descripción simplificada de las directrices de la actividad. Se deja a elección de cada docente cómo ofrecer el input dentro de su clase. Dado que el PIAA pretende generar un ambiente de comodidad y confianza en el aula y con el alumnado, es necesario que el docente dirija las *dynamics* con sus propias palabras, aportándoles así su marca personal.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este Trabajo de Fin de Máster se ha perseguido la realización de un análisis preciso de diferentes técnicas innovadoras que podrían ayudar al desarrollo de la educación en el aula, especialmente en la enseñanza de Lenguas Extranjeras. Este análisis ha constado de una parte teórica y una parte práctica, de manera que se presenta como un estudio completo de este tema.

Mediante el uso de la I.E., la PNL, el Coaching Educativo y el Mindfulness se ha pretendido crear una nueva filosofía de trabajo con el alumnado que incluye técnicas de desarrollo personal y de relajación. Con su uso, el alumnado inicia su actividad en el aula más predisposto, concentrado, activo, atento y cargado de energía.

El principal objetivo que este trabajo ha tratado de alcanzar es ofrecer una base teórica que resulte realmente funcional a docentes y futuros docentes que puedan encontrar estas técnicas interesantes y puedan plantearse incluirlas en sus clases, volcando así el protagonismo de las clases en el alumnado, ayudando a que estos estén más cómodos durante el periodo lectivo y crezcan como personas.

Estos conocimientos no solo se sustentan como una base teórica sino que también pretenden hacer de la I. E., la PNL, el Coaching Educativo y el mindfulness herramientas útiles y aplicables en el aula. Esto se ha tratado de conseguir mediante la definición completa de estos elementos y la creación de un ejemplo práctico que escenifique una posible aplicación de estos métodos: el Programa de Iniciación a la Actividad Académica.

Todo ello persigue un objetivo aun mayor y más ambicioso que hemos tratado de conseguir a lo largo de este trabajo: presentar una metodología docente alternativa. Este Trabajo de Fin de Máster ha presentado una serie de actividades dirigidas a la relajación corporal, el autoconocimiento, el desarrollo emocional y la mejora de la competencia comunicativa dentro del aula, lo que supondría, como queda demostrado, una mejoría muy notable en diversos aspectos tales como el ambiente dentro del aula, la capacidad de comunicarse del alumnado, el conocimiento, reconocimiento y gestión de las emociones, la predisposición para las clases y la capacidad de entender y aprender nuevos conocimientos.

En conclusión, este trabajo presenta la I. E., la PNL, el Coaching Educativo y el mindfulness como una serie de herramientas aplicadas a técnicas y actividades que promueven una educación más moderna, completa y de calidad. Estos elementos ayudarán a los docentes a mejorar sus clases a la par que ayudarán al alumnado a recibir una educación más completa.

Esta es una propuesta que pretende innovar, y que trata de beneficiar a las clases de Lenguas Extranjeras. La I.E., la PNL, el Coaching Educativo, el Mindfulness y el Programa de Iniciación a la Actividad Académica (basado en las mismas) que se ha desarrollado en este trabajo, favorecen la mejoría de la competencia comunicativa y ayudan a los alumnos y alumnas a desarrollarse personalmente para convertirse en personas más capaces de aprender idiomas, comunicarse con ellos y entablar relaciones formales o informales con las personas que les rodean.

Por lo tanto, este trabajo pretende mostrar una nueva forma de educación que debería ser cada vez más potenciada en los centros. El desarrollo de estas herramientas y de su aplicación en las aulas favorecería una educación de más calidad y, al fin y al cabo, ese es uno de los pilares fundamentales que estructuran nuestra sociedad. El alumnado ya no solo debe estar para recibir lecciones sino para participar de ellas, para tener un papel mucho más activo en las aulas.

En palabras del genial Benjamin Frankilin: “Dime y lo olvido. Enséñame y lo recuerdo. Involúcrame y lo aprendo”.

7. PROPUESTA DE MEJORA

Como ha quedado demostrado, la inclusión de la I. E., la PNL, el Coaching Educativo y el mindfulness serían muy beneficiosos para el desarrollo de una clase de Lenguas Extranjeras y ayudarían ampliamente a los alumnos a mejorar tanto su productividad como su actitud, acrecentaría su felicidad y reduciría el estrés fruto de tantas horas de clase. Sin embargo, estas técnicas y conocimientos no deberían quedar solo sujetos a unos pocos profesores y circunscrita solo a los alumnos. El conocimiento de la I. E., la PNL, el Coaching Educativo y el mindfulness, así como las actividades derivadas de ello y sus beneficios serían muy importantes también para el profesorado.

Aunque se ha tomado como punto de partida la enseñanza de estas técnicas al profesorado de las asignaturas de Lenguas Extranjeras, no son los únicos que se podrían beneficiar de ello. Además, a partir de su introducción en los centros con estos profesores, estos métodos de educación más moderna y cercana podrían extenderse entre todo el profesorado, alcanzando así a un mayor número de alumnos y alumnas.

Por otra parte, si todo un centro se comprometiese a utilizar técnicas derivadas del Coaching Educativo, la PNL y el mindfulness en todas sus clases, los alumnos se acostumbrarían más rápidamente a estas actividades, las conocerían mejor y podrían introducirse en ellas con mayor facilidad. La educación de todo el centro mejoraría y los alumnos se encontrarían en un ambiente más cómodo, abierto y comunicativo no solo en las clases de inglés sino en todo el centro y a lo largo de todo el horario lectivo.

Gracias a este método, se aumentaría enormemente el número de alumnos y alumnas destinatarios de estas nuevas técnicas. Además, los propios profesores podrían usar los conocimientos adquiridos de esta formación, ganando así unas herramientas muy potentes para llevar con mejor actitud su dura profesión.

El proceso de formación podría ser muy variado, aunque en general en este Trabajo hemos optado por defender dos vías principales: formación desde el propio centro y la colaboración con los Centros de Formación del Profesorado (CFIES). La educación desde el propio centro

podría ser aplicada a la manera de talleres periódicos, destinados a todos aquellos docentes que no estén familiarizados con estas técnicas. Estos talleres en I. E., PNL, Coaching Educativo y mindfulness contarían tanto con una parte de explicación teórica sobre las técnicas como con una parte práctica en la que ellos mismos podrían participar de las mismas actividades que se han diseñado para los alumnos (Ver Anexo 1) para comprobar los beneficios de estas mismas.

En cuanto a los Centros de Formación del Profesorado, su trayectoria apoyando los métodos y teorías más modernas a docentes es ya muy larga. Además, estos centros se encuentran dispersos por todo el país por lo que la colaboración con ellos tendría un alcance nacional, de ser requerido o posible. Algunos de estos centros ya cuentan con programas de formación en mindfulness, dado que es una técnica que ya ha podido ser comprobada como realmente beneficiosa para la docencia ("Formación IB. Escuela de docentes. Mindfulness en la escuela", 2016).

Por lo tanto, gracias a esta doble vía, que ya está siendo iniciada no solo por centros de formación sino desde el gobierno, tanto a nivel nacional ("Formación IB. Escuela de docentes. Mindfulness en la escuela", 2016) como a nivel regional en varias Comunidades Autónomas ("El Centro Regional de Formación del Profesorado oferta una actividad formativa para aplicar el Mindfulness", 2016. Esta página web pertenece a la Junta de Castilla-La Mancha) se podría lograr que las nuevas técnicas y conocimientos sobre docencia llegasen a jóvenes de todas partes. Además, como ya se ha explicado, sus beneficios no solo serían para el alumnado, sino que los propios profesores se verían beneficiados de estas medidas.

Con ello, se promovería una mejora de la educación más global, una propuesta que alcanzaría no solo a unas pocas aulas de Lenguas Extranjeras. Todas las asignaturas impartidas en Educación Secundaria podrían verse favorecidas de estas novedades. Por ejemplo, destrezas como el *thinking* tendrían aplicación en varios tipos de asignaturas y aumentarían con ello el nivel de las clases. La competencia comunicativa no solo se vería trabajada en las clases de idiomas, sino que podría ser mejorada e incentivada en todo el programa de clases. Por último, alumnos y profesores podrían vivir en un ambiente casi idílico donde la aplicación de nuevas técnicas cambiaría la dinámica de las clases y haría de ellas un lugar mucho más agradable donde relacionarse, aprender, crecer y descubrir.

9. AGRADECIMIENTOS

Realizar este Trabajo de Fin de Máster no ha sido fácil, ha supuesto un esfuerzo no sólo por mi parte, sino por la de muchas otras personas; es por ello que creo que es muy importante dedicarles un espacio entre las páginas de este trabajo para poder expresar mi gratitud.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a Fernando Colomer Serna, mi tutor en este TFM, por decidir serlo y por brindarme la oportunidad de realizar este trabajo con él. Por toda la generosidad que me ha mostrado no sólo durante la realización de este trabajo sino en calidad de profesor y de persona. Por su tiempo, su cercanía y su gran paciencia. Y, sobre todo, por sus ánimos, ya que ha sabido darme la fuerza y la motivación que tanto necesitaba y tanto me han ayudado.

A Marta Gutiérrez Rodríguez, por hacer posible que Fernando fuese mi tutor, por toda la ayuda prestada y por toda su comprensión.

A Carlos Javier, el mejor profesor que he tenido jamás y la persona por la que decidí convertirme en profesora, ojalá algún día yo pueda ser para mis alumnos lo que él fue para mí.

A Emma Navas, mi tutora de prácticas, por todo lo que me enseñó y lo que aprendí durante el *practicum*, y por hacer de esa experiencia algo maravilloso e inolvidable.

A Julio, por toda su ayuda, su paciencia, su apoyo incondicional, su cariño y sus ánimos.

Y a mi familia, porque nada de esto sería posible sin ellos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa, en Llobera, M., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Bandler, R., Grinder, J., Andreas, S. (1979). *Frogs into princes*. Moab, Utah: Real People Press.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, pp. 164-171.
- Brinton, D., Snow, M., Wesche, M. (1989). *Content-based Second Language Instruction*. Boston: Heinle and Heinle.
- Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division, (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Estrasburgo: Anaya.
- Dilts, Robert (1983) *Roots of Neuro-Linguistic Programing*, Capitolia: Meta Publications.
- El Centro Regional de Formación del Profesorado oferta una actividad formativa para aplicar el Mindfulness*. (2016). *Portal de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla - La Mancha*. Consultada 30 de agosto de 2016, disponible en http://www.educa.jccm.es/educacion/jccm/cm/educa_jccm/tkContent?locale=es_ES&idContent=118969.

Formación IB. Escuela de docentes. Mindfulness en la escuela. (2016). *Formacionib.org*.
Consultada: 30 de agosto de 2016, disponible en
<http://www.formacionib.org/mindfulness.html>.

Goleman, D. (2004). *Inteligencia Emocional* (15° ed.), trad. por D. González Raga, F. Mora.
Barcelona: Kairós (1° ed., 1995).

“International language standards. Cambridge English”, (2016) *Cambridgeenglish.org*.
Consultado: 10 Agosto 2016. Disponible en
<http://www.cambridgeenglish.org/exams/cefr/>.

Jiménez, C. (2011). *El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas* (2° ed.). México: Universidad Autónoma de México.

Kabat-Zinn, J (1990), *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*, Nueva York: Bantam Books.

Ley Orgánica 2/2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union*. París: University of Sorbonne.

Martín Pérez, P. y Esteban Rodríguez, S. (2015). *Conduces Tú. Coaching educativo: respirando el cambio*. Madrid: EOS.

Ortiz Rosales, J. L. (2013, 2 de octubre). “¿Qué es la Programación Neurolingüística y cómo funciona?”, [en línea]. *SNC Portal informativo*. Consultada: 22 de agosto de 2016.
Disponible en:
[http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/opinion+y+analisis/firmas/dr.+jose+luis+ortiz+rosales/op\(02oct13\)jose Luisortiz](http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/opinion+y+analisis/firmas/dr.+jose+luis+ortiz+rosales/op(02oct13)jose Luisortiz).

“Our levels and the CEFR. British Council” (2016), *Britishcouncil.pt*. Consultada: 9 Agosto 2016 Disponible en: <https://www.britishcouncil.pt/en/our-levels-and-cefr>. []

“¿Qué es TBL?” (2016). [en línea] *Center for Teaching Learning*. [2016, 18 Agosto],
Disponible en <http://teach-think.org/que-es-tbl/?lang=es>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a. ed.). Madrid: Espasa Calpe

Real Decreto Legislativo 1105/2014 del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico para Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-545.

Ruiz Lázaro PJ. (2016) *Mindfulness en niños y adolescentes*. AEPap. Curso de Actualización Pediatría. Madrid: Lúa Ediciones, pp. 487-501.

Ruiz de Zarobe, Y. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura, en R. Monroy Casas, A. Sánchez Pérez, *25 años de lingüística en España*, pp. 413-419.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, New Hampshire: University of New Hampshire, pp. 185-211.

Schultz, M. (2016). “Building Rapport” [en línea] *Evancarmichael.com*. Consultada: 25 de agosto de 2016. Disponible en: <http://www.evancarmichael.com/library/mike-schultz/Building-Rapport.html>

Swartz, R. (2008). Thinking-Based Learning Making the Most of What we Have Learned About Teaching Thinking in the Regular Classroom to Bring Out the Best in Our Students. *Educational Leadership*, 65, 1-24.

Tosey, P. Mathison, J. (2016). “Introducing PNL” [en línea] *NPL Search*. Consultada: 18 de agosto de 2016. Disponible en:

<http://www.som.surrey.ac.uk/NLP/Resources/IntroducingNLP.pdf>

Will, A., Rancea, M., Monsef, I., Wöckel, A., Engert, A., Skoetz, N. (2015) “Mindfulness-based stress reduction for women diagnosed with breast cancer” [en línea] *Cochrane Database Of Systematic Reviews*. . Consultado 22 de agosto de 2016. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1002/14652858.cd011518>

ANEXO 1

En este anexo se presentan un total de 30 *dynamics*: 5 *breathing dynamics*, 5 *mind dynamics*, 5 *body dynamics*, 5 *inner-self dynamics*, 5 *fellow dynamics* y 5 *emotion dynamics*. En este set se han incorporado todas las clases de *dynamics*, así como una variación por cada día de la semana; así, estas 30 *dynamics* conforman el contenido de una rutina completa semanal del Programa de Iniciación a la Actividad Académica.

Title	Breathing 1
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Breathing
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students focus on their breathing, and free their mind while they take deep breaths
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Take a deep breath ➤ Hold it three seconds ➤ Release slowly ➤ Repeat

Title	Breathing 2
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Breathing
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students focus on their breathing, and free their mind while they inhale through their nose and exhale through their mouths.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Focus on breathing ➤ Take a deep breath through your nose ➤ Hold it three seconds ➤ Release it through your mouth ➤ Repeat ➤ Free your mind during the whole dynamic.
--	--

Title	Breathing 3
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Breathing
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students focus on their breathing, and imagine a peaceful landscape.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Imagine that you are a sea and that every time you exhale, the waves crash in the beach. ➤ Focus on that sea, the beach and the sun. ➤ Try to be as relaxed as you can. ➤ Focus on the sensations. ➤ Focus on your breathing again.

Title	Breathing 4
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Breathing
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students focus on their breathing and recharge their energies through an imagination activity
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Focus on your solar plexum, and imagine that there is a string that connects you to the sun. It's energy. ➤ Feel the energy coming from the sun into your solar plexum. ➤ Try to be as relaxed as you can, receive the energy while you focus on breathing.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.
--	---

Title	Breathing 5
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Breathing
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students relax and cast out negative feelings while concentrating in breathing.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ While you are inhaling imagine that you are getting positive energy, inhale for 4 seconds ➤ Hold it 7 seconds ➤ As you exhale imagine that all the negativity goes out with the air, exhale for 8 seconds ➤ Repeat ➤ Try to be as relaxed as you can, receive the energy, cast out the negativity while you focus on breathing. ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Mind 1
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Mind
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students focus on their thoughts and observe them, identify them and accept them without judging them.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Free your mind and wait until you begin thinking again. ➤ Choose one particular thought and recognize it “it’s a thought” ➤ Observe it, identify it. ➤ Don’t judge it.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ It is yours, it's good, just accept it and let it go. ➤ Pick another thought. ➤ Repeat ➤ Breathe normally. ➤ Focus on the sensations.
--	---

Title	Mind 2
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Mind
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students focus on their feelings and observe them, identify them and accept them without judging them.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Free your mind and wait until you begin feeling and having emotions again. ➤ Choose one particular feeling and recognize it "it's a feeling" ➤ Observe it, identify it. ➤ Don't judge it. ➤ It is yours, it's good, just accept it and let it go. ➤ Pick another feeling. ➤ Repeat ➤ Breathe normally. ➤ Focus on the sensations.

Title	Mind 3
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Mind
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students do an easy grounding activity that is developed to make them reduce their anxiety and increase their relaxation.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Eyes opened ➤ Breath normally ➤ Identify five things that you see, take your time. ➤ Identify four things that you feel. ➤ Identify three things that you hear.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identify 2 things that you smell. ➤ Identify 1 thing that you taste. ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.
--	--

Title	Mind 4
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Mind
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students relax and exercise their ability to change their bad thoughts.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Look for a bad thought and identify it. ➤ Ask yourself “Is it true?” ➤ Ask yourself “Is it 100% accurate? Can’t I see it from another perspective?” ➤ Ask yourself “How does it make me feel?” ➤ Ask yourself “How would things be if I didn’t have this thought?” ➤ Repeat. ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations.

Title	Mind 5
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Mind
Class organization	Whole class participating, individual.
Description	Students concentrate in their bad thoughts and try to feel better about them.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Take a deep breath while counting 1...2...3...4 ➤ Exhale while counting 1...2...3...4 ➤ Identify it and imagine your thoughts are clouds.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As you breathe in, identify and focus on a bad thought. ➤ As you breathe out, let the cloud dissolve. ➤ Repeat. ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations
--	--

Title	Body 1
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Body
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students relax their body (neck) while focusing on their breathing.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breathe normally ➤ Inhale and shrug your shoulders until they touch your ears. ➤ Exhale and put them down again. ➤ Repeat 10 times. ➤ Focus on breathing ➤ Roll your neck from right to left slowly ➤ Repeat 5 times. ➤ Repeat 5 times from left to right slowly. ➤ Take a deep breath. ➤ Hold it for 7 seconds ➤ Exhale for 8 seconds. ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Body 2
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Body
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students relax their body (shoulders) while focusing on their breathing.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breathe normally ➤ Raise your arms towards the ceiling while you inhale ➤ Take 3 breaths with your arms up. ➤ Exhale and slowly sweep your arms to your sides. ➤ Repeat 4 times more.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Take your left arm and touch your right shoulder with your left hand. ➤ With your right hand grab your left elbow and push. ➤ Hold it for four breaths. ➤ Repeat with your right arm. ➤ Repeat twice each arm. ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.
--	---

Title	Body 3
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Body
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students relax their body (back) while focusing on their breathing.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Twist your torso to your left and try to grab the back of your chair. ➤ Take three deep breaths. ➤ Go back to your initial position. ➤ Twist your torso to your right and try to grab the back of your chair. ➤ Take three deep breaths. ➤ Repeat again 4 times. ➤ Go to your initial position and move your chair a little further from your desk. ➤ Stand with your spine stretched and your feet on the floor. ➤ While you inhale. arch your back and look up, push your shoulders backwards. ➤ While you exhale, round your spine, push your shoulders forward and look down. ➤ Repeat again 3 times. ➤ Go to your initial position. ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Body 4
Temporalization	10 minutes.

Type of dynamic	Body
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students use their mind to observe and relax their body while breathing.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Think about your body position. Acknowledge how do you stand in this present moment. ➤ Focus on your feet and identify if they're relaxed or not. ➤ Focus on relaxing them with your mind. ➤ Take a breath. ➤ Focus on your knees and identify if they're relaxed or not. ➤ Focus on relaxing them with your mind. ➤ Focus on your back ➤ Focus on relaxing your back. ➤ Focus on your shoulders. ➤ Focus on relaxing them. ➤ Focus on your arms ➤ Focus on relaxing them with your mind. ➤ Focus on your neck. ➤ Focus on relaxing it with your mind. ➤ Focus on your head. ➤ Focus on relaxing it with your mind. ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Body 5
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Body
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students relax their body by breathing and also by stretches.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Inhale and grab your left knee and pull it towards your chest. ➤ Take three deep breaths. ➤ Exhale and put your knee in its original position. ➤ Inhale and grab your right knee and pull it towards your chest. ➤ Take three deep breaths. ➤ Exhale and put your knee in its original position. ➤ Inhale and pull your arms backwards ➤ try to join your hands.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Take three deep breaths. ➤ Exhale and put your arms forward. ➤ Repeat one more time. ➤ Inhale and move your head until you face the ceiling. ➤ Take three deep breaths. ➤ Exhale and move your head until your chin is touching your chest. ➤ Take three deep breaths. ➤ Repeat three times. ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.
--	--

Title	Inner-self 1
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Inner-self
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students by asking themselves questions, focus on themselves and gain self-knowledge and focus on their unique features.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Think about who you are. ➤ Think about what makes you different. ➤ Think about whether you are an optimist or not. ➤ Think about how you manage your problems ➤ Think about whether you care for what people think of you. ➤ Think about if you are happy with who you are. ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Inner-self 2
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Inner-self
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students by asking themselves questions, focus on themselves and gain self-knowledge and focus on their weaknesses and strengths.

Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Think about your strengths. ➤ Think about your weaknesses. ➤ Think about how you could use your weaknesses to do something good for yourself. ➤ Think about how could you turn your weaknesses into strengths. ➤ Accept your strengths and weaknesses because that's who you are. ➤ Do not judge yourself ➤ Think about how can you be your better self. ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.
-------------------	---

Title	Inner-self 3
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Inner-self
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students by asking themselves questions, focus on themselves and gain self-knowledge and focus on who they are.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Think about what makes you feel ashamed about yourself. ➤ Think about why are you ashamed. ➤ Would you feel the same about someone who feels ashamed about the same thing? ➤ Recognize yourself ➤ You are important ➤ Accept those things you don't like about you. ➤ Accept who you are ➤ Think about how could you be happier with yourself. ➤ Set objectives to become who you want to be ➤ Remember not to judge yourself ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Inner-self 4
Temporalization	10 minutes.

Type of dynamic	Inner-self
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students by asking themselves questions, and thinking about themselves gain self-knowledge and self-acceptance
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Think about your values. ➤ What do you believe in? ➤ Do you think you are being honest with your beliefs? ➤ Do you think you are being honest with yourself? ➤ Think your map, your way to see and perceive the world. ➤ Are you happy with your map? ➤ Don't judge your map, because it's made with your experience. ➤ You are not what you have lived. ➤ You are not your map. ➤ Accept your map ➤ Open yourself to your map ➤ Accept yourself and your map. ➤ Try to accept others and their maps ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Inner-self 5
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Inner-self
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students by asking themselves questions, focus on themselves and gain self-knowledge and focus on what makes them stressed.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Think about your favorite things: food, movies, music, games...etc. ➤ Think about your favorite place. ➤ Think about your favorite memory. ➤ Why is it your favorite memory? ➤ Focus on your dreams. ➤ Focus on what you want to achieve in life. ➤ Focus on what makes you feel relaxed. ➤ Think about when you feel stressed. ➤ Do you know what makes you feel stressed? ➤ Focus on those things, imagine them as a cloud ➤ Make the clouds vanish from your mind.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.
--	---

Title	Fellow 1
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Fellow
Class organization	Whole class participating, pairs.
Description	Students by sharing something about themselves, learn about each other body language and way of speaking.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Choose a partner. ➤ Sit comfortably. ➤ Breath normally. ➤ Focus on breathing. ➤ Think about your favorite place. ➤ Student 1: tells student 2 about their favorite place. ➤ Student 2: observes their body language and the way they tell things and learns about his/her partner. ➤ Student 2: tells student 1 about their favorite place. ➤ Student 1: observes their body language and the way they tell things and learns about his/her partner. ➤ Students go back to the breathing exercise. ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Fellow 2
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Fellow
Class organization	Whole class participating, pairs.
Description	Students
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Choose a partner. ➤ Sit comfortably. ➤ Close your eyes (optional). ➤ Breath normally. ➤ Focus on breathing. ➤ Think about one person who is very important for you, one number which is very important for you and why and one word that describes something very important for you.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Student 1 says the name, the number and the word to student 2. ➤ Student 2 tries to guess what do they mean or stand for. ➤ Student 1 explains their meaning to student 2. ➤ Student 2 says the name, the number and the word to student 1. ➤ Student 1 tries to guess what do they mean or stand ➤ Student 2 explains their meaning to student 1. ➤ Students go back to their breathing concentration ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.
--	---

Title	Fellow 3
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Fellow
Class organization	Whole class participating, pairs.
Description	Students get knowledge about VAK and try to guess which VAK his/her partner has.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Choose a partner ➤ Sit comfortably. ➤ Close your eyes (optional). ➤ Breath normally. ➤ Teacher explains some key features about VAK. ➤ Students listen. ➤ Students think about their VAK and about themselves. ➤ Students in pairs proceed to discuss about VAK. ➤ Student 1 says which VAK he/she thinks student 2 has. ➤ Student 2 says which VAK he/she thinks student 1 has. ➤ Student 1 explains which VAK he/she thinks he/she has to student 2. ➤ Student 2 explains which VAK he/she thinks he/she has to student 1. ➤ Students go back to their breathing exercises. ➤ Focus on breathing. ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Fellow 4
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Fellow
Class organization	Whole class participating, pairs.

Description	Students try to put in practice their calibrating skills among themselves and learn about their partners
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Students are given 3 minutes to talk about anything they want. ➤ During this time, students have to try to guess things about their partner based on VAK, body language, etc. ➤ Student 1 tells student 2 the things he has learned from observing and listening to him/her. ➤ Student 2 tells student 1 the things he has learned from observing and listening to him/her. ➤ Students clarify or correct mistakes from their partners. ➤ Students focus on their breathing. ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Fellow 5
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Fellow
Class organization	Whole class participating, pairs.
Description	Students practice their communication skills by sharing thoughts about certain things
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Emotion 1
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Emotion
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students reflect about anger and anger management.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Focus on breathing ➤ Teacher gives information about anger while addressing the fact that all the emotions are necessary and unavoidable. ➤ Think about anger ➤ Think about your anger ➤ Do you know when you are getting angry? ➤ Anger is important ➤ Managing anger is important ➤ Think about whether you know when you are getting angry ➤ Don't try to control it, just manage it ➤ Next time ask yourself: is it justified? Would it make it better? Is it that important? ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.
--	---

Title	Emotion 2
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Emotion
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students reflect about sadness and sadness management.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Teacher gives information about sadness while addressing the fact that all the emotions are necessary and unavoidable. ➤ Think about sadness ➤ Think about when you are sad ➤ Do you know when you are getting sad? ➤ Sadness is important ➤ Managing sadness is important (it can lead to illness) ➤ Think about whether you know how to manage your sadness. ➤ Don't try to control it, just manage it ➤ Next time ask yourself: can I try to be less sad? Can I occupy my mind with something else? Should I address my sadness? ➤ Never give yourself up to sadness. ➤ Always keep fighting. ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally. ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Emotion 3
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Emotion
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students reflect about fear and fear management.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Teacher gives information about fear while addressing the fact that all the emotions are necessary and unavoidable. ➤ Think about fear ➤ Think about what scares you ➤ Do you know how to battle fear? ➤ Fear is important ➤ Managing fear is important ➤ Think about whether you know how to act when you are really scared ➤ Don't try to control it, just manage it ➤ Next time ask yourself: is it really that frightening? Would it make it better if I am this scared? Can I do something to make the fear go? ➤ Look inside yourself and try to find a way that works for you in order to fight fear. ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Emotion 4
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Emotion
Class organization	Whole class participating, individual

Description	Students reflect about happiness and the search for happiness
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing ➤ Teacher gives information about happiness while addressing the fact that all the emotions are necessary and unavoidable. ➤ Think about happiness ➤ Think about your happiness ➤ Are you happy? ➤ Happiness is important ➤ Finding happiness is important ➤ Think about how could you be happier. ➤ There's something you can do in your day to day basis to be happier? ➤ Focus on breathing ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally. ➤ Focus on the sensations. ➤ Breathe normally.

Title	Emotion 5
Temporalization	10 minutes.
Type of dynamic	Emotion
Class organization	Whole class participating, individual
Description	Students learn about emotions and their emotional charges while focusing in their breathing and use their active listening skills.
Guidelines	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sit comfortably ➤ Close your eyes (optional) ➤ Breath normally ➤ Focus on breathing. ➤ The teacher gives some basic information about emotion and their emotional charges. ➤ Emotions are good. ➤ Emotions are something we can't help ➤ We can't control emotions. ➤ Imagine your emotions as a 6 horse leaded chariot, this are your emotions. ➤ You can't control them, but you can manage it. ➤ Imagine yourself taking your chariot reins, that's how you manage your emotions. ➤ Emotions have emotional charges. ➤ Emotional chargers are unhealthy for our mind.

- Happiness' emotional charge is fake euphoria.
- Fear's emotional charge is panic.
- Sadness' emotional charge is depression.
- Surprise's emotional charge is apathy.
- Disgust's emotional charge is aversion.
- Anger's emotional charge is wrath.
- Think about the emotional charges.
- Try to avoid them by recognizing your emotions
- Manage your emotions and you will avoid emotional charges.
- Think a minute about it. About yourself and your emotions.
- Focus on breathing
- Focus on the sensations.
- Breathe normally.