



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Grado de Maestro –o Maestra- en Educación Primaria con
especialidad en Lengua Extranjera (Inglés)

TRABAJO DE FIN DE GRADO

LAS EMOCIONES AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

**Propuesta para el desarrollo de la competencia oral
a través de la Inteligencia Emocional**

Autora: Laura Sánchez Herrero

Tutor: Fernando Colomer Serna

Fecha: Junio del 2017

Lugar: Valladolid

Los que aseguran que es imposible, no deberían interrumpir a los que estamos intentándolo.

TOMAS ALVA EDISON

Agradecimientos

Este trabajo de Fin de Grado ha sido el resultado de cinco meses de gran esfuerzo, constancia y dedicación, que me han servido para reflexionar sobre ciertas cuestiones relacionadas con el mundo de la docencia y para poner en práctica algunos de los conocimientos aprendidos en la universidad.

En esta fase, la última y más intensa de la carrera, han influido varias personas a las que me gustaría agradecer sinceramente, por haberla hecho más liviana:

En primer lugar, a mi tutor Fernando Colomer, por mostrarse comprensivo y paciente en las muchas horas de tutoría que me ha dedicado para encaminar mi TFG por el mejor de los caminos. Por compartir conmigo sus conocimientos, sus experiencias y sus recursos durante todo el proceso.

A mi maravillosa familia; abuelos, tíos y primos que me habéis ayudado para que pudiera destinar más parte de mi tiempo al trabajo. A mi hermano Alejandro y a mi padre por reconocer el esfuerzo y apoyarme incondicionalmente, y en especial a mi madre, por transmitirme la importancia de cultivar mi Inteligencia Emocional además de la académica y ser la principal razón por la que he decidido orientar este trabajo hacia las emociones.

A todos mis profesores de la Mención de Lengua Extranjera que me han aportado la base de los conocimientos que he necesitado para redactar este documento: Susana Merino, M^a Teresa Calderón, Concepción Sastre, Ana Isabel Alario y María Sanz.

Por último, pero no por ello menos importantes, a mis compañeros de la carrera, por el ánimo y apoyo moral mutuo que nos hemos dado para llegar hasta aquí exitosos y, por supuesto, gracias a Carolo por caminar a mi lado, aconsejarme y motivarme siempre.

Gracias a todos.

Resumen

El panorama sociolaboral del siglo XXI demanda una formación que no solo está centrada en las destrezas académicas del individuo, sino también en las habilidades intrapersonales e interpersonales, la capacidad de empatía o la resolución de problemas necesarios para afrontar cualquier situación. Para atender estas competencias que el futuro exige –para las que el sistema educativo español no ofrece respuesta completa–, algunas corrientes innovadoras, como la Programación Neurolingüística (PNL), están adquiriendo mayor protagonismo en el ámbito educativo como técnica mejorar la práctica docente. A través del dominio de sus estrategias comunicativas y el manejo de las emociones en el aula, el maestro especialista en Lengua Extranjera puede crear un medio de aprendizaje más favorable para conseguir que sus alumnos desarrollen la destreza oral.

Este trabajo ofrece una revisión teórica del aprendizaje de una Segunda Lengua, así como del programa mencionado anteriormente para, finalmente, realizar una propuesta de intervención con alumnos de quinto curso de Educación Primaria. En ella, se plantean una serie de actividades que persiguen trabajar el componente emocional del alumnado para potenciar el uso oral de la Lengua Extranjera y lograr mayor participación en el aula.

Palabras clave

Inteligencia Emocional (IE), emociones, Programación Neurolingüística (PNL), Aprendizaje de una Lengua Extranjera (ALE), Segunda Lengua (L2), competencia comunicativa, destreza oral.

Abstract

The social and occupational outlook in the 21st century demands that the training of the individual is not only focused on academic aptitudes, but also on the intrapersonal and interpersonal, empathy and handicap solving abilities needed to face out any situation. To address these competences required for the future –for which the Spanish educational system does not offer a complete answer–, several innovative programs, as Neuro-linguistic Programming (NLP), are having an increasing importance in the scholastic environment to enhance teaching practice. In order to strengthen students' oral skills, the foreign language teacher might offer a more appropriate learning scene as a result of mastering the communicative competence and managing the emotions in the classroom.

This essay intends to provide a theoretical review about Second Language learning, as well as a about the programme mentioned before, for the purpose of suggesting an intervention with pupils of fifth grade in Primary Education. Various activities will be included to develop the emotional component of the students, in order to enlarge the use of the spoken language and the participation of the Foreign Language classroom.

Key Words

Emotional Intelligence (EI), emotions, Neuro-linguistic Programming (NLP), Foreign Language Learning (FLL), Second Language (L2) Learning, communicative competence, oral skill.

Índice

1. Introducción.....	1
2. Justificación	4
3. Objetivos	6
3.1 Objetivo general	6
3.2 Objetivos específicos.....	6
4. Fundamentación teórica	8
4.1 El aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	8
4.1.1 Introducción.....	8
4.1.2 El lenguaje y la competencia comunicativa	9
4.1.3 Las habilidades de la Lengua Extranjera.....	16
4.2 La Inteligencia Emocional (IE) y la Programación Neurolingüística (PNL) ...	23
4.2.1 Inteligencia, Educación y Competencia Emocional.....	23
4.2.2 Las emociones y su gestión	28
4.2.3 Programación Neurolingüística (PNL).....	33
5. Propuesta de intervención	40
5.1 Contextualización.....	40
5.2 Objetivos de la propuesta	41
5.3 Temporalización	42
5.4 Organización del espacio.....	43
5.5 Actividades	45
5.5.1 Introspección y relajación guiadas	45
5.5.2 Actividades para desarrollar la IE.....	49
5.6 Evaluación de la propuesta de intervención	57
6. Propuesta de mejora	60
7. Conclusiones	61
8. Referencias bibliográficas.....	63

Índice de gráficos

Gráfico 1. Modelo de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980).....	12
Gráfico 2. Modelo de competencia comunicativa de Canale (1983).....	22
Gráfico 3. Modelo de competencia comunicativa de Savignon (1983).....	14
Gráfico 4. Clasificación de las habilidades según el canal y la actitud de hablante.....	16
Gráfico 5. Evolución de las habilidades lingüísticas en la etapa de Educación Primaria.....	17
Gráfico 6. Finalidades de la Inteligencia Emocional (Pérez, 2014).....	24
Gráfico 7. Educación Emocional, Inteligencia Emocional y Competencia Emocional.....	27
Gráfico 8. Clasificación de emociones según Bisquerra (2009) y Pérez (2014).....	28
Gráfico 9. Tipos de sujetos según su grado de asertividad. Pérez (2011).....	32
Gráfico 10. Características de los sistemas representacionales (VAK).....	37
Gráfico 11. Signos durante la interacción entre sujetos según Bavister y Vickers (2014) y Pérez (2014).....	38

1. Introducción

Aunque cada vez es más habitual oír hablar del componente emocional en el ámbito educativo, aún prevalece una concepción tradicional de la educación, que relaciona las causas de las dificultades académicas de los alumnos con limitaciones cognitivas o trastornos y síndromes asociados a ellas.

El ritmo de vida y las vivencias personales provocan, tanto en los alumnos como en los docentes un conjunto de emociones “positivas” y “negativas” difíciles de controlar, que se manifiestan de múltiples maneras: ansiedad, agitación, preocupación, conflicto, distracción, etc. (Álvarez, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez, 2001).

En las últimas décadas del siglo XX, empiezan a surgir algunos programas como la Programación Neurolingüística, también conocida por PNL, que enfocan su atención en el conocimiento inter e intrapersonal y en la apropiada gestión de las emociones. Sin embargo, a pesar de los beneficios educativos que puede proporcionar una práctica adecuada de estas técnicas, todavía no se ha extendido su uso en las escuelas de nuestro país y eso se ve reflejado en hechos como la evidente falta de habilidad de los alumnos españoles en oratoria. Quizás el desconocimiento de esta corriente por parte del profesorado o el pensamiento conservador que le limita a experimentar una metodología similar a la recibida, son las causas por las que España se encuentra por detrás de otras naciones en cuanto a destrezas de expresión oral.

Si además del problema anteriormente expuesto, se tiene en cuenta la importancia del dominio de las lenguas extranjeras para la inserción y la integración de los individuos en la sociedad plurilingüe actual, conviene prestar atención a la forma en la que se fomenta la competencia comunicativa oral en el aula.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), modificada en la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), ofrece algunas modificaciones, como la inclusión de ciertos aspectos referidos a la comunicación oral, que dan respuesta, desde la normativa, a la creciente necesidad de preparar al alumnado para adaptarse con facilidad a un contexto en el que coexisten varias lenguas.

A continuación, se exponen algunos apartados de la misma, donde se menciona la competencia comunicativa en las lenguas extranjeras:

- En el artículo 19 de la LOMCE, que determina los principios pedagógicos en la etapa de Educación Primaria, se añade una cuarta sección donde se especifica que se priorizarán comprensión y la expresión oral durante el aprendizaje de la Lengua Extranjera (en adelante LE). En el Real Decreto 126/201, dicho principio aparece reiterado en el artículo 13.
- En el apartado f) del artículo 4 de la ley, donde aparecen redactados los objetivos de la etapa, se señala la intención de “adquirir en, al menos, una Lengua Extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”. De nuevo, se subraya la importancia de dominar las destrezas de comunicación oral para valerse de forma autónoma las conversaciones del día a día.

Asimismo, en el currículo de la comunidad de Castilla y León, reflejado en el Decreto 26/2016 de 21 de julio también se distinguen algunas concreciones sobre comunicación por medio de las lenguas extranjeras:

- La comunidad de Castilla y León integra adicionalmente en su normativa, la LE como instrumento posibilitador de la comunicación con otras personas. A través de esta especificación, se aprecia la finalidad que tiene la enseñanza de idiomas en los centros bilingües y plurilingües.
- En relación a los contenidos de la primera y segunda LE, el currículo diferencia cuatro bloques de aprendizaje que se corresponden con las cuatro habilidades básicas de comprensión y producción oral y escrita. Este trabajo se centrará en los dos primeros, que hacen alusión a la forma oral de la comunicación lingüística (la comprensión y la producción), y son primordiales para que el alumnado sea capaz de desenvolverse en diversas situaciones cotidianas del contexto bilingüe.

A partir de la información anteriormente expuesta, el presente Trabajo de Fin de Grado pretende realizar un estudio sobre la influencia del programa de PNL en la mejora de la competencia comunicativa durante el aprendizaje de la Lengua Extranjera.

El desarrollo de la Inteligencia Emocional (en adelante IE) en el entorno educativo también es esencial para el buen manejo de las habilidades personales y el crecimiento integral de los alumnos, ambos necesarios para insertarse en los ámbitos sociales y laborales. Sin embargo, en el sistema educativo español actual todavía no se han incorporado estas técnicas de forma significativa, ya que la formación académica tradicional sigue siendo prioritaria como medio para alcanzar el éxito profesional.

Para llevar a cabo el análisis planteado, este documento abordará los siguientes puntos:

- En primer lugar, se expondrán tanto el objetivo general del trabajo, como otros de mayor especificidad que derivan y ayudan a concretarlo.
- A continuación, la justificación de la elección del tema que recoge la razones por las que se ha decidido abordar el estudio de la IE y su influencia en el aprendizaje de una Segunda Lengua (en adelante L2).
- Posteriormente, se realizará un recorrido por la fundamentación teórica recogida en la bibliografía, que ofrecerá, por un lado, información referente al marco de la LE, el proceso de su enseñanza- aprendizaje y la competencia comunicativa oral y, por otro lado, la IE, el control de las emociones y la Programación Neurolingüística.
- En el siguiente apartado del trabajo, se mostrará una propuesta de intervención en un aula de Educación Primaria, que surge a partir de la detección de una necesidad y tiene por objetivo lograr el desarrollo de la competencia comunicativa por medio de la aplicación de actividades vinculadas a la IE.
- Finalmente, se presentará la conclusión del trabajo y se propondrán algunas mejoras para el estudio.

2. Justificación

Durante mi escolarización en cuarto curso de Educación Primaria, sentía mucho temor cuando el maestro de inglés entregaba los exámenes después de su corrección, puesto que encontraba grandes dificultades para alcanzar el aprobado. No solo era difícil recibir la prueba escrita con las correspondientes anotaciones, sino también el momento de enfrentarse a la reacción parental ante una calificación insuficiente que debía ser firmada. Sin embargo, la única solución que me proponía el docente era dedicarle más tiempo a la preparación y prestar atención a los enunciados.

Ciertamente, inglés era la asignatura menos atractiva y motivante por el planteamiento de enseñanza-aprendizaje formal basado, fundamentalmente, en el estudio memorístico y gramatical. Las oportunidades para desarrollar la destreza comunicativa oral eran escasas y estaban centradas en la pronunciación correcta de los elementos aislados de las oraciones, lo que propiciaba un ambiente apenas participativo y mucho menos interactivo. Asimismo, las estructuras gramaticales y fonéticas empleadas erróneamente durante la clase, se interiorizaban a base de escribir repetidas veces su forma correcta. Por todas estas razones, progresivamente fui sintiendo más miedo a intervenir en la clase de inglés y más dificultades para progresar en la asignatura.

Solo dos años más tarde, en sexto de primaria, esa misma asignatura resultó ser mi preferida y, por primera vez, aprender un idioma despertaba interés en mí. ¿El motivo? Una profesora preocupada por los intereses de sus alumnos y sus sentimientos hacia el aprendizaje de la Lengua Extranjera, que logró enseñarnos mientras disfrutábamos de lo que hacíamos. Asistíamos a clases dinámicas, entretenidas y, sobre todo, participativas. El miedo a hablar en voz alta fue desapareciendo, ya que se había creado un ambiente seguro y respaldado por compañeros respetuosos que demostraban tener dificultades e inquietudes parecidas. Muy probablemente, gracias a aquella profesora y sus clases actualmente me encuentro muy cerca de convertirme en maestra especialista en LE.

Los fines de semana empleo mi tiempo libre siendo monitora de un grupo colegial donde asisten chicos y chicas desde los diez hasta los dieciocho años y al que pertenezco desde que tenía esa misma edad. Durante las dos horas que dura la actividad semanal se realizan juegos lúdicos y cooperativos, así como dinámicas de reflexión

personal agrupados por edades. Una de las rutinas que se introducen con frecuencia desde los primeros años, fuertemente relacionada con la Educación Emocional que se aborda en este TFG, se trata de compartir las vivencias individuales durante unos minutos. Sentados en asamblea en gran grupo, se dedica un tiempo de escucha en el que cada uno de los miembros, incluidos los monitores, puede compartir en voz alta tres aspectos que resuman la semana: una persona importante, un momento puntual a destacar y un sentimiento predominante o vivido con intensidad. Cómo es lógico, el grado de profundización en que los chicos y chicas participan es proporcional a su edad y con el transcurso del tiempo adquieren conocimientos y práctica suficiente para detectar y etiquetar con las palabras correctas dichas emociones. Es curioso observar el alivio que sienten dando a conocer a sus compañeros algunas de sus experiencias o preocupaciones personales, así como la cohesión grupal que se origina como resultado de proporcionar un lugar de confianza y de escucha.

Durante mis prácticas he podido apreciar como los alumnos desde edades muy tempranas son partícipes, en casa o en la escuela, de situaciones que ocasionan en ellos unas emociones que no son capaces de identificar y gestionar y son la razón de su comportamiento inesperado y de muchas de las dificultades de su aprendizaje. Habitualmente, las inquietudes que abruman a los alumnos no son escuchadas o atendidas adecuadamente por el profesor, o bien porque el adulto no considera las considera importantes, o porque estas se abordan desde la perspectiva de olvidar y superar lo ocurrido.

En mi opinión, los niños protagonizan a diario circunstancias que afrontan con sus herramientas innatas, dando forma a su personalidad durante su crecimiento. Los padres y profesores pueden contribuir para que en su educación también se incluya el desarrollo de la IE que les proporcione las habilidades para encontrarse preparados en cualquier situación que requiera el manejo de las emociones

Este conjunto de experiencias vividas en primera y tercera persona, han ido configurando mi forma de ver y entender la realidad. Como maestra en formación, considero fundamental tener una inquietud creciente por mejorar la práctica docente y mostrarse receptivo hacia nuevas metodologías que ayuden a ejercer mejor la función de enlace entre el aprendizaje y los alumnos. Con este Trabajo de Fin de Grado pretendo profundizar en el descubrimiento de algunas de estas técnicas que enriquezcan mis destrezas educativas.

3. Objetivos

Para exponer con claridad las ideas, en primer lugar es necesario definir una serie de objetivos que permitan organizar el resto del trabajo en torno a un eje concreto. A continuación, se explica cuál es el objetivo general, que responde a la pregunta *¿Qué pretende conseguir este trabajo?*, y los objetivos específicos que derivan del mismo.

3.1 Objetivo general

Hacer consciente al profesorado sobre la importancia de mejorar sus habilidades de transmisión de información, con el fin de facilitar el aprendizaje de la L2 al alumnado, es el principal de los objetivos de este trabajo. Para ello, se describirán los principios fundamentales sobre los que se basa la Programación Neurolingüística (PNL), que centra su atención en la IE y en los aspectos del individuo que influyen en el uso eficaz de la comunicación.

3.2 Objetivos específicos

Como se mencionaba con anterioridad, para alcanzar el objetivo principal que articula este trabajo, es preciso delimitar un conjunto de objetivos específicos que favorezcan su consecución:

- Definir el concepto de lenguaje, de aprendizaje de la LE, así como hablar de las habilidades integradas en dicho proceso: escuchar, hablar, interactuar, escribir, leer y pensar.
- Plantear el desarrollo de la competencia comunicativa como la finalidad última del aprendizaje de idiomas, puesto que la enseñanza de lenguas extranjeras busca facilitar la convivencia entre individuos de distintas procedencias y culturas.
- Realizar una revisión bibliográfica sobre las aportaciones de distintos autores que han contribuido a la evolución del concepto de competencia comunicativa.
- Atender a las estrategias de comprensión y posterior producción oral en la LE, como parte fundamental del desarrollo de la competencia comunicativa.

- Analizar las bases de la PNL que se aplican al entorno educativo, por medio de las que se plantea a los docentes analizar su propia práctica para integrar técnicas que mejoren su forma de transmitir conocimientos.
- Reflejar que existen distintos procesos de aprendizaje en un mismo grupo, según los sistemas de representación que emplee cada individuo y la importancia de conocer esta información para los maestros.
- Proponer un conjunto de actividades grupales para un aula de quinto de E.P., con el fin de favorecer la competencia comunicativa en la lengua inglesa a través de la atención y el trabajo emocional.
- Sugerir la implantación de un futuro proyecto que plasme la posibilidad de orientar nuevas dinámicas de IE hacia la mejora de la competencia escrita del alumnado, así como ofrecer al profesorado formación en PNL para incorporar destrezas emocionales en su metodología.

4. Fundamentación teórica

Para consolidar el trabajo se han revisado diferentes fuentes bibliográficas con la intención de presentar un estudio desarrollado sobre los puntos más relevantes que competen al tema seleccionado. Son dos los grandes apartados que sustentan la teoría expuesta a continuación, un primero relacionado con el idioma y un últimos que conciernen a la PNL y la IE.

4.1 El aprendizaje de una Lengua Extranjera

4.1.1 Introducción

Según Allwright (1991), existen dos formas diferentes de plantear la enseñanza de las lenguas extranjeras: una de ellas emplea la lengua con un fin educativo o académico, y la otra con un fin comunicativo. La convivencia de varias culturas e idiomas en un mismo entorno, sugieren la necesidad de proporcionar a los niños y niñas de las aulas del momento, una educación donde la LE esté presente de forma activa.

Teniendo esto en cuenta, las metodologías tradicionales a través de las que se entrenaba a los alumnos para dominar las distintas secciones del lenguaje de forma aislada –gramática, vocabulario, producción y comprensión oral y escrita–, quedan obsoletas frente a nuevos métodos enfocados a la comunicación.

La forma en que una L2 se aprende, influye fuertemente en el grado de implicación del alumnado, condicionado por la metodología empleada por el maestro. El lingüista americano Stephen Krashen, distingue dos tipos de procesos de aprendizaje de la LE: por un lado, la *adquisición*, que ocurre cuando el alumno recibe *input* comprensible y está tan involucrado en el contenido que no es consciente de estar aprendiendo y, por otro lado, el *aprendizaje* que tiene lugar cuando la atención se focaliza en la parte formal del lenguaje de forma consciente.

4.1.2 El lenguaje y la competencia comunicativa

- **El lenguaje**

Es complejo encontrar una definición que describa el término en todos sus aspectos, pues se puede hacer alusión al lenguaje de forma general, como una forma de expresión, o como un idioma específico.

En 1921, el antropólogo-lingüista estadounidense Sapir aclaró, en su obra dedicada al estudio del discurso, que el lenguaje es un método de comunicación de ideas, emociones y deseos meramente humano y no instintivo, por medio de símbolos producidos de forma voluntaria. En dicho documento se describe cómo, a diferencia de la forma de adquirir el discurso, aprender a caminar es un proceso asegurado en ser humano debido a las características del propio organismo desde el momento del nacimiento. Para Sapir (1921), el hecho de que el individuo sea capaz de usar el lenguaje se debe íntegramente a las circunstancias sociales que impulsan y crean un ambiente propicio para ello. Sin embargo, cualquier persona que desde un principio viva aisladamente, podrá aprender a andar, pero no hacer uso del lenguaje por la inexistencia de una sociedad que le transmita una tradición lingüística particular.

Por su parte, Traver (1949) presidente de la *Linguistic Society of America* define la lengua como un sistema de símbolos vocales arbitrarios a través de los que los individuos de una sociedad interactúan en términos de su cultura total.

Si bien es cierto que los seres humanos son los únicos entes capaces de emitir un discurso gracias al complejo desarrollo de su aparato fonador, podemos encontrar innumerables formas de comunicación entre las distintas especies animales que posibilitan la interacción.

- **La competencia comunicativa**

La finalidad de usar el lenguaje no es el acto comunicativo exclusivamente, aunque es frecuente que este sea el primero que se tenga en cuenta. Más allá de emplear la capacidad lingüística para intercambiar ideas con los demás, existen otros usos menos señalados con la misma significación, concebidos como funciones del lenguaje, que han sido clasificadas de diversas maneras según el autor.

Entre estas funciones, se encuentra la denominada expresiva o emocional, la cual permite manifestar verbalmente las reacciones internas “positivas” – alegría, sorpresa, etc.– y “negativas” –rabia, odio, etc.–, que necesitan ser exteriorizadas de forma pública o privada y cuya importancia se abordará más adelante en este trabajo.

En este apartado, se realizará un énfasis particular en la competencia comunicativa por ser la función del lenguaje que mayor interés tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE.

El concepto de competencia comunicativa surge de la crítica progresiva que distintos autores han elaborado en torno a las ideas previamente expuestas por otros, partiendo, inicialmente, desde el término de *competencia lingüística* (Bermúdez y González, 2011). Noam Chomsky analizó y corrigió la propuesta que Skinner emitió sobre la adquisición del lenguaje, basada únicamente en la relación simple de estímulo-respuesta en el individuo. Tal y como formuló Chomsky en 1965, la competencia lingüística se trata de un conjunto de “capacidades y disposiciones para la interacción y la actuación”, pero ya que ello no aseguraba la existencia de comunicación, poco después se complementó esta aportación. Fue Dell Hymes (1971) quien finalmente observó que la definición proporcionada por Chomsky no estaba considerando las reglas de uso del lenguaje propias de cada contexto, que permiten al hablante seleccionar un tipo de registro u otro según el oyente del mensaje.

A partir de esta breve introducción, a continuación se desarrollan las contribuciones de cinco autores que han demarcado el concepto de competencia comunicativa en sus teorías:

Noam Chomsky

En contra de las opiniones del enfoque conductista, Chomsky expone que la adquisición de una lengua no funciona por medio de procesos de estímulo-respuesta, ya que el componente creativo del aprendiz interfiere en la producción de algunas oraciones que no han formado parte de un *input* anterior. Además, la incapacidad de enmendar un error emitido en varias ocasiones –habiéndose sido corregido reiteradamente– es otra de las razones que explican la crítica hacia la teoría del habla en el Conductismo.

Para hablar de la competencia lingüística, Chomsky hace referencia a la dicotomía competencia-actuación –*competence-performance*–, que deriva de las aportaciones que el lingüista sueco Saussure realiza sobre la producción de la lengua. En esta dualidad se distingue la función psicológica –competencia–, referida al conocimiento de un grupo de reglas formales del lenguaje, de la social –actuación–, que Chomsky entiende como la aplicación inconsciente de dichas normas durante el discurso, en situaciones concretas (Trujillo, 2002).

No obstante, la propuesta anterior, empleada para plantear el aprendizaje de la lengua, inició una nueva crítica por parte de Hymes, quien entendía que la raíz radicaba en la comunicación.

Dell H. Hymes

Para Hymes, la teoría desarrollada por Chomsky sugiere un contexto ideal entre hablante-oyente, en el que se emplean varias de reglas previamente interiorizadas para enunciar un número infinito de oraciones (Pilleux, 2001). Considerando las apreciaciones de la competencia chomskiana, se podría afirmar que el hablante domina el idioma aun cuando las expresiones, en las que se introducen las normas gramaticales correspondientes, son emitidas de forma aleatoria e impredecible. Sin embargo, esta interpretación no analiza el componente cultural en el que se encuentran inmersos el emisor y receptor del lenguaje, quienes poseen conocimientos compartidos propios del contexto.

Para reforzar y contribuir con la teoría anterior, Hymes opina que el individuo que adquiere el lenguaje no solo tiene en cuenta las construcciones gramaticales necesarias para elaborar su discurso, sino también un conjunto de factores –condicionados por la dimensión cultural– que intervienen en la comunicación y están relacionados con la adecuación del mensaje al contexto. Es por ello, que el sociolingüista estadounidense incluye la competencia lingüística como una división de la competencia comunicativa, en el mismo nivel y con la misma importancia que los elementos no verbales, la postura corporal, los gestos o volumen de la voz, todos ellos imprescindibles para el dominio de la comunicación.

Por último, en su contribución, Hymes expone cuatro características propias de la competencia comunicativa: potencial sistemático, adecuación, ocurrencia y viabilidad.

Michael Canale y Merrill Swain

Canale y Swain (1980) llevaron a cabo un estudio en el que escrutaron el planteamiento de Hymes sobre la competencia comunicativa y concluyeron importantes apreciaciones. En su publicación explican cómo se ha generalizado el concepto de *competencia lingüística* o *gramatical* para aludir al conocimiento de las reglas de la construcción de la gramática y el de *competencia comunicativa* para referirse a la noción de las reglas de uso del lenguaje. Sin embargo, Canale y Swain defienden que si bien opinó Hymes que las normas gramaticales deben emplearse de forma contextualizada –en coherencia con las reglas del uso de la lengua–, habrá reglas del uso de la lengua que solo son congruentes con ciertas normas de la gramática.

Es por esto que los autores estadounidenses sugieren la *competencia gramatical* –conocimiento de las reglas de la gramática– y la *competencia sociolingüística* –dominio de las reglas de uso del lenguaje– como subcategorías de la *competencia comunicativa*, donde esta última examina la relación e interacción de las dos anteriores. Conviene destacar que Canale y Swain aclaran la diferencia entre competencia comunicativa y actuación comunicativa, semejante al modelo dicotómico *competence-performance* de Chomsky que hace referencia, correspondientemente, a la distinción entre el conocimiento psicológico de las normas lingüísticas y el empleo instintivo de éstas para comunicarse (Valls, 2009).

Canale y Swain (1980), compartimentaron la competencia comunicativa en tres campos diferentes que Hymes consideraba un mismo bloque (Cenoz, 2004):



Gráfico 1. Modelo de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980).

- **Competencia gramatical:** concierne al “conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología” (Canale y Swain, 1980). Por medio de la competencia gramatical, se utilizan las estructuras gramaticales correctas y se detectan los fragmentos del discurso donde aparecen errores en la construcción del lenguaje.
- **Competencia sociolingüística:** relacionada con el uso apropiado del lenguaje según los distintos contextos en que hablante/s oyente/s se encuentran y la relación que hay entre ellos. La ausencia de competencia sociolingüística, responde al descuido de emplear “tú” en lugar de “usted” cuando es conveniente dirigirse a una persona en un registro formal.
- **Competencia estratégica:** el conjunto de habilidades verbales y no verbales necesarias para sortear las dificultades que aparecen cuando no se domina el lenguaje preciso al expresar un concepto determinado (González-Ruiz, y Martínez-Pasamar, 1998). No solo los aprendices de una LE deben desarrollar la competencia estratégica, sino también los nativos que no tienen un rango amplio de léxico.

Tres años más tarde, el modelo publicado por Michael Canale y Merrill Swain, fue revisado y ligeramente rectificado por el primero cuando percibió que la competencia sociolingüística debía ser diferenciada de la competencia discursiva.

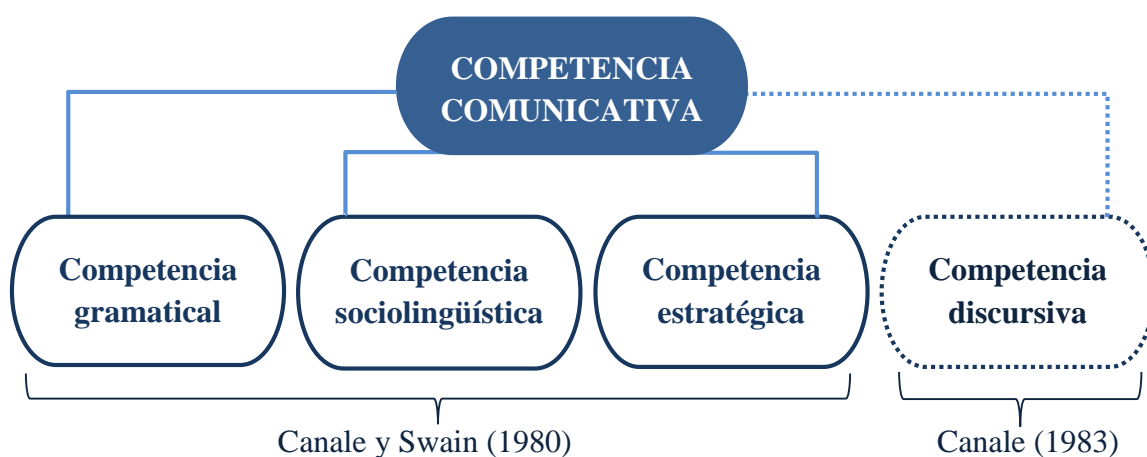


Gráfico 2: Modelo de competencia comunicativa de Canale (1983).

Según Canale (1983), mientras la competencia sociolingüística se encarga de adecuar a cada contexto particular las expresiones que se emiten, la competencia discursiva responde a la combinación de formas gramaticales y semánticas para producir discursos escritos u orales unificados. En la comunicación, la coherencia –que favorece la continuidad y la integración continua de significado sobre el tópico correspondiente– y la cohesión –que dota al texto de estructura gramatical para que pueda ser interpretado–, vienen proporcionadas por la competencia discursiva (Pulido y Muñoz, 2011).

No fue, sin embargo, hasta que Sandra Savignon realizó su contribución en el estudio de la competencia comunicativa, cuando se mostró por primera vez la relación entre las subcategorías que se habían establecido previamente.

Sandra Savignon

Para Savignon, la competencia comunicativa necesariamente ha de ser analizada desde la interacción de sus distintos componentes –gramatical, sociolingüístico, estratégico y discursivo–, que suponen un conjunto relacionado, donde la evolución de uno de ellos conlleva el desarrollo global de la competencia comunicativa. Es por este motivo que se pueden determinar varios niveles o grados de competencia comunicativa dependiendo de la negociación del significado que los individuos acuerden, confiriendo, por tanto, un carácter interpersonal –y no intrapersonal, como se venía exponiendo– a la competencia.

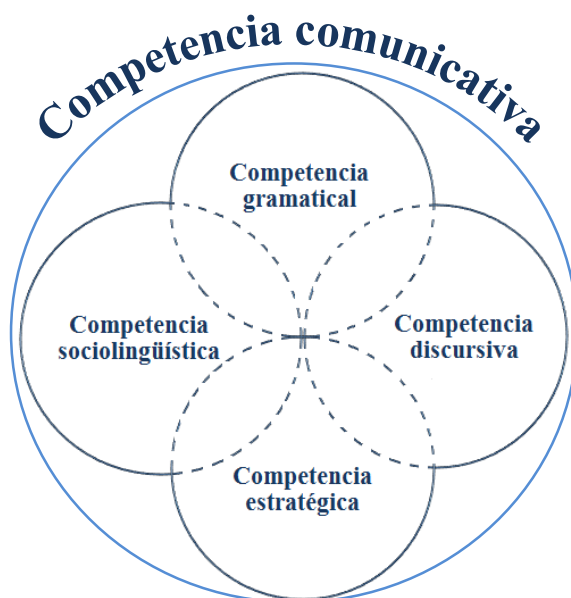


Gráfico 3: Modelo de competencia comunicativa de Savignon (1983).

En la conclusión anterior se puede apreciar cómo Savignon elabora su teoría en torno a la dimensión social, tal y como Hymes introdujo en 1972, mostrando nuevamente una visión que difiere de la del enfoque de Chomsky. Para Savignon, la competencia comunicativa no interviene exclusivamente en los aprendices de una L2, pues también entre hablantes nativos se reconocen varios niveles en función de algunas variables, como el registro de vocabulario o la capacidad de persuasión. Por consiguiente, se da a entender que la competencia comunicativa se corresponde con el dominio de los diversos elementos de la comunicación.

A pesar de que esta noción de competencia surge de la corrección progresiva del término, sin embargo, no se reconoce de forma explícita el uso de un concepto distinto a aquel planteado primitivamente, ni se delimitan claramente las diferencias de ambas aportaciones. Esto supone una duda en cuanto al conocimiento exacto de lo que los autores se refieren con *competencia comunicativa*.

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de un idioma, mencionar dicho concepto conlleva, ineludiblemente, la *habilidad para actuar* o *habilidad para comunicarse*, ya que el propósito principal de adquirir una LE es ser capaz de emplearla para la comunicación, es decir, saber desenvolverse o comunicarse. Por tanto, en este punto del estudio, la competencia comunicativa y la actuación comunicativa parecen exceder los límites la una de la otra, quedando difuminada la distinción que inicialmente parecía haberse señalado.

Para Savignon, la competencia gramatical no significa el conocimiento expreso de las reglas gramaticales que dan forma al lenguaje, sino la integración de éstas en una comunicación significativa (Picón-Jácome, 2011). Además, la autora considera que tanto la competencia sociolingüística como la estratégica actúan en el alumno como el soporte necesario previo a la adquisición de la competencia gramatical. Por otro lado, sugiere que la competencia estratégica, aunque es la primera que se desarrolla en el aprendizaje de la lengua, se debilita a medida que el resto de competencias se potencian.

Por último, para finalizar con el concepto de competencia comunicativa se debe hacer alusión al currículo del sistema educativo español (LOMCE), en el que aparece explícitamente redactado, como modificación del anterior Ley Orgánica (LOE), que uno de los objetivos aborda el impulso de las destrezas de comunicación oral –escuchar, hablar e interactuar–, especialmente en las etapas educativas tempranas.

4.1.3 Las habilidades de la Lengua Extranjera

Dominar una L2, de la misma manera que ocurre con la lengua materna, implica demostrar una serie de habilidades lingüísticas (*linguistic skills*) referidas a la producción y la comprensión del lenguaje. Las investigaciones sobre el aprendizaje de una L2 revelan que para lograr un grado alto de competencia lingüística en la misma, es indispensable la exposición natural al idioma hablado en un proceso lento donde se espera que haya, primeramente, un conocimiento “imperfecto” de la lengua (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová y Kazianka, 2001). Como es lógico, no podemos pretender que el aprendiz adquiera estas destrezas al mismo tiempo, puesto que el aprendizaje ha de ser presentado con una dificultad creciente y en coherencia con el nivel de desarrollo cognitivo del alumno.

En el momento del nacimiento, se empieza a estar en contacto con la lengua materna (en adelante L1) escuchando las palabras y enunciados que los individuos de nuestro entorno más próximo dicen y, paulatinamente, se emiten sonidos y mensajes que facilitan la evolución de la competencia comunicativa oral. Más tarde, es posible descodificar mensajes escritos, una vez que la destreza de la lectura se adquiere y, por último, se utiliza la escritura para elaborar los textos escritos. Con el desarrollo de estas dos últimas, se domina la competencia comunicativa escrita.

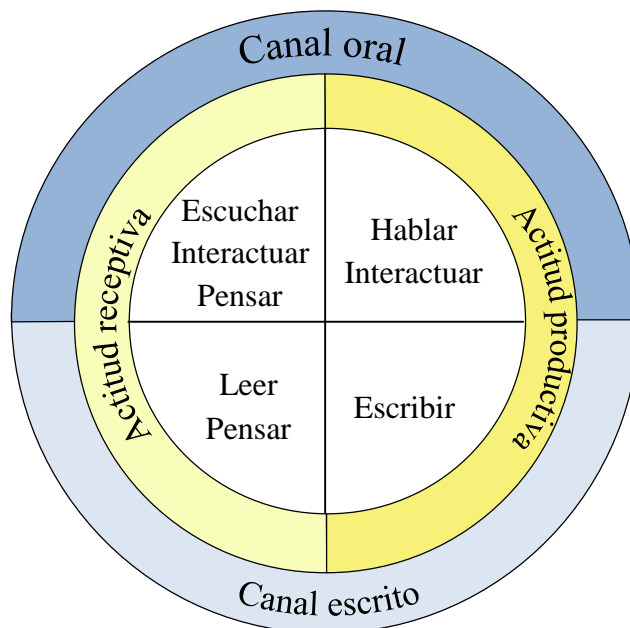


Gráfico 4. Clasificación de las habilidades según el canal y la actitud del hablante.

Aunque originalmente eran cuatro estas habilidades –escuchar, hablar, leer y escribir–, actualmente, los especialistas en el aprendizaje de la LE, consideran esencial incorporar una quinta y sexta destreza lingüística –interactuar y pensar–. Se pueden encontrar estas habilidades fundamentales clasificadas según dos criterios: uno, atendiendo a la actitud del alumno (productiva o receptiva) y otro, al canal a través del cual se transmite el mensaje (oral o escrito). En el gráfico anterior, se muestra la organización de las seis destrezas según dicha clasificación.

En el Decreto 26/2016 de 21 de julio, donde aparece reflejado el currículo de la comunidad de Castilla y León, se propone una división del área de Lengua Extranjera en cuatro bloques que se reiteran a lo largo de los seis cursos de la etapa y se corresponden con las cuatro habilidades primitivas mencionadas con antelación.

Para lograr un conocimiento óptimo de la L2, conviene que los alumnos estén en continuo contacto con todas las destrezas con el fin de prosperar, paralelamente, en las distintas secciones del idioma desde el comienzo del aprendizaje. No obstante, la magnitud en que se expone cada una de las habilidades varía según la edad de los estudiantes, otorgando mayor importancia a la comprensión en los primeros cursos, para finalizar fomentando progresivamente, además de las otras destrezas, la producción de textos orales y escritos. Significa, por tanto, que en los primeros niveles se enfatizarán las destrezas de escuchar y leer, sin obviar la presencia de la producción oral y escrita en menor medida y en cursos más elevados se fomentará la evolución del alumnado en el habla y la escritura, mientras se mantienen un *input* frecuente y variado.

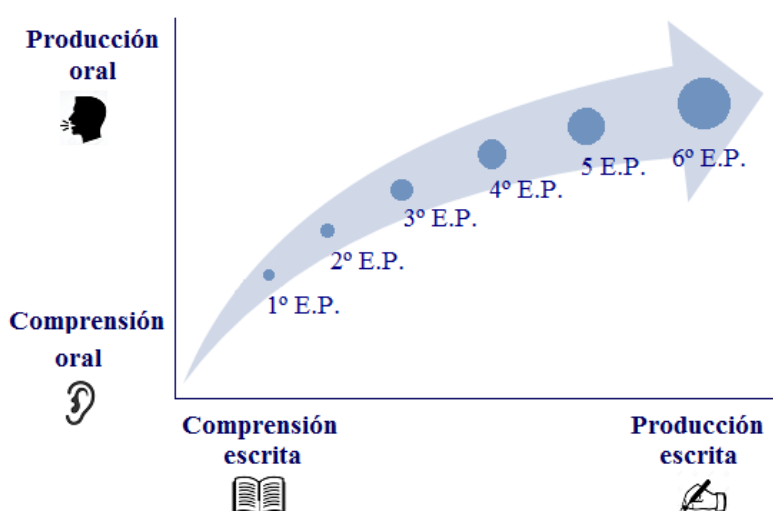


Gráfico 5. Evolución de las habilidades lingüísticas en la etapa de Educación Primaria.

El gráfico previo muestra cómo el foco de atención se sitúa esencialmente en la comprensión del idioma, en los niveles iniciales de la etapa, y se desplaza gradualmente hacia la producción del lenguaje al acercarse a niveles más avanzados.

Integrar las distintas destrezas en el aula bilingüe es posible si estas se concretan a través de un conjunto de microdestrezas *–microskills–* que contribuyan a especificar aquello que se espera en el alumnado en relación a cada habilidad o macrodestreza *–macroskill–*. Así, la macrodestreza “leer“, que describe una habilidad amplia y general, aparecerá detallada en otra subdestreza o microdestreza denominada, por ejemplo “realizar una lectura rápida de un texto para encontrar la idea general”.

Algunos autores como Carol Read (1991), especialista en la enseñanza de inglés en Educación Primaria, opinan que la integración de las cuatro habilidades es favorable para el proceso de adquisición del idioma. En el enfoque integrante, la LE se plantea por medio de la realización de actividades que engloban todas destrezas.

Partiendo del hecho de que las destrezas de comprensión siempre deben preceder a las de producción, la integración de las mismas es esencial para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa, pudiendo proporcionar a los alumnos los siguientes beneficios:

- Potenciar el desarrollo de dos o más habilidades mediante el aprendizaje de contenidos sobre un mismo tópico, favoreciendo también la renovación de lenguaje.
- Emplear con mayor facilidad el vocabulario y las expresiones *–output–* empleados por el docente previamente *–input–*.
- Ofrecer un entorno comunicativo realista en el que se incorporan los distintos canales del lenguaje.
- Recoger, bajo un mismo hilo conductor, actividades variadas que se presentan a través de las cuatro destrezas y mantienen la motivación elevada.
- Conceder al alumnado más oportunidades para demostrar sus fortalezas en una o más habilidades lingüísticas.

- **La habilidad de producción oral del lenguaje: hablar**

Si son cuatro –o seis si incluimos *interaction* y *thinking* entre ellas– las habilidades lingüísticas que se consideran fundamentales para demostrar el dominio del idioma, muchos de los aprendices consideran que la maestría de la lengua es proporcional al nivel de producción oral adquirido (Stovall, 1998). La comprensión hablada, del mismo modo que la producción y comprensión escrita, se perciben como destrezas no tan útiles o primordiales cuando se trata de llevar a cabo la comunicación oral, que, en definitiva, es el fin último que persigue el proceso de adquisición de una LE, ya que posibilita conversaciones auténticas en el contexto bilingüe. Teniendo en cuenta la apreciación previa, las destrezas de “hablar” e “interactuar” son las más necesarias para hacer un uso activo del idioma.

En lo que a la producción oral respecta, se pueden distinguir tres áreas de conocimiento:

- La **mecánica** alude al uso y la colocación correctos del vocabulario y la gramática con la pronunciación adecuada.
- La **funcional** se refiere a la capacidad para identificar los momentos de la comunicación donde surge una transacción o intercambio de información, y la claridad del mensaje es importante, y aquellos en los que no se precisa un entendimiento exacto por ser una interacción o establecimiento de vínculos.
- La **social** y la referente a las **reglas y costumbres culturales** incluye la habilidad para modificar el discurso en función de la relación entre los participantes, el contexto, el argumento tratado y el motivo por el que se produce, considerando aspectos como el turno de palabra, la velocidad discursiva o las duración de las pausas entre colocutores.

No obstante, de igual modo que sucede con la L1, es necesario que cualquier alumno de idiomas reciba, primeramente, una cantidad abundante de *input* que le proporcione el bagaje lingüístico suficiente para comenzar a producir las combinaciones del lenguaje que se han interiorizado (Cohelo, Oller y Serra, 2013). Esto no significa que la exposición exclusiva del individuo al *input* auditivo del idioma implique el dominio de la producción oral, ya que según indicó Rivers en 1981, hablando se aprende a hablar, como ocurre con el resto de actividades que se realizan.

- **La comprensión auditiva como precedente de la producción oral**

Input comprensible y filtro afectivo

Cuando S. D. Krashen opinó acerca de la importancia de que los estudiantes una L2 reciban comprensión auditiva suficiente, manifestó que este *input*, además, debía ser “comprensible”, esto es, ofrecer a los alumnos la oportunidad de sentir que comprenden lo que escuchan. Para ello, el lenguaje que se proporciona tiene que hallarse cerca de su conocimiento, para que el input presentado se encuentre próximo a lo que Vygotsky nombró *Zona de Desarrollo Próximo (ZPD)*, equivalente al espacio comprendido entre aquello que el alumno domina por sí mismo, sin asistencia, y lo que alcanza con el apoyo del maestro. Krashen acude al andamiaje propuesto por Vygotsky para plantear que el docente debe proveer al aprendiz de LE las herramientas convenientes para lograr la comprensión auditiva. Paulatinamente, podrán ser retiradas cuando no sean necesarias.

En 1983, Krashen empleó el término *filtro afectivo* para describir la barrera intangible que surge del sentimiento de ansiedad –en menor o mayor grado– de los aprendices de una L2, provocado por la actitud y el estado emocional de los mismos e influyente sobre la comprensión y adquisición del lenguaje. La hipótesis del lingüista sugiere que el filtro afectivo se mantiene elevado cuando los estudiantes sienten intranquilidad al hablar en la LE, imposibilitando el flujo de información que conduce a la comprensión. Por el contrario, cuando el filtro afectivo permanece bajo significa que la ansiedad, la motivación, la actitud y la autoconfianza se posicionan a favor del individuo y la transmisión de conocimientos es positiva (Pizarro y Josephy, 2010).

Para potenciar un filtro afectivo apropiado, Cohelo, Oller y Serra (2013) proponen establecer subgrupos más pequeños en el interior del aula para disminuir el número de oyentes, si bien es cierto que señalan la importancia de respetar los casos de alumnos que se mantienen en el conocido *periodo silencioso*, sin forzar su participación.

Desarrollo de la comprensión oral

En primer lugar, conviene señalar que existe una gran diferencia entre las dos funciones que pueden realizarse por medio del oído: oír y escuchar. Mientras la primera de ellas consiste en la percepción de sonidos, la segunda supone prestar atención a aquello que se oye, siendo imprescindible, por tanto, que se dé una para que la otra ocurra.

Douglas McKeating (1981), especialista en aprendizaje de lenguas, sostiene que una de las razones por las que necesariamente la destreza de escuchar precede a la de hablar en la adquisición de la LE, es que la ansiedad del estudiante es mucho más reducida cuando tiene que desempeñar una tarea pasiva en la que no se siente el centro de atención (Domínguez, 2008). A pesar de que es la comprensión auditiva, la habilidad oral que menor empeño requiere por parte del aprendiz, exponerse a esta actividad durante un tiempo prolongado genera igualmente cierta fatiga en el receptor, quien realiza un esfuerzo continuo para tratar de entender y asimilar la totalidad del mensaje.

Según expresa Widdowson (1978), no se pueden considerar independientes las destrezas de comprensión y producción oral, debido a que la interacción de ambas forma parte del acto comunicativo, pero cuando se trata de comprender aquello que el interlocutor quiere transmitir se producen una serie de pasos o etapas (McKeating, 1981):

1. Reconocerlo como significativo y entenderlo.
2. Retenerlo en la memoria a corto plazo durante un tiempo.
3. Relacionar la información anterior con lo que ha precedido y/o con lo siguiente.
4. Almacenarlo en la memoria a largo plazo para recordar lo esencial.

Estas cuatro etapas, a través de las que el receptor avanza muy rápidamente y de forma inconsciente, conciernen simultáneamente tanto a la parte gramatical del lenguaje –estructuras léxicas, conectores, tiempos verbales, etc.–, como a la semántica –el significado del contenido– y a la paraverbal –intensidad, pausas, entonación, etc. –.

La manera en que se recibe el mensaje oral en una L2 –como sucede en la L1– depende íntimamente de si existe una finalidad para el oyente y cuál es ésta (Domínguez, 2008). En ocasiones, cuando se emite una información, el receptor está presente de forma casual sin prestar atención a lo que está ocurriendo (oír), pero cuando hay una finalidad o intención concreta, quien recibe el mensaje tiene una actitud de

escucha activa (escuchar). Por ello, es muy positivo que el maestro especialista en LE sea capaz de producir *input* motivador y significativo, en el que el aprendiz encuentre una razón para mantener su atención.

Los análisis realizados en torno a la comprensión oral, ponen de manifiesto un conjunto de requisitos que han de estar presentes en las clases de L2, ya que forman parte del proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje de la destreza. Los siguientes elementos se deben incorporar en la planificación didáctica de dichas sesiones:

- Objetivos cuidadosamente establecidos, integrados en el currículo general.
- Tareas programadas con creciente dificultad, partiendo desde actividades de escucha simple, para avanzar progresivamente hacia aquellas que precisan mayor comprensión a medida que la competencia comunicativa se adquiere. Esta evolución de actividades debe fijar, en todo momento, las indicaciones oportunas respecto al objeto de escucha, el lugar, el momento y la forma en que se tiene que llevar a cabo.
- Sesiones que incluyan un espacio donde se permita la participación activa del alumno, tras la que el docente ofrezca un *feedback* motivador y potenciador del interés en niveles altos.
- Técnicas que desarrollen la memoria consciente para fortalecer la capacidad de recuerdo inmediato y así ampliar el alcance memorístico.
- Oportunidades para que el alumno realice pequeñas intervenciones con la finalidad de que pueda recibir opinión –o *feedback*– del docente como alternativa a la evaluación que tanta ansiedad provoca.

4.2 La Inteligencia Emocional (IE) y la Programación Neurolingüística (PNL)

Para Mónica Pérez de las Heras, especialista en oratoria, IE y Programación Neurolingüística y autora de reconocidos libros que serán el soporte de la siguiente fundamentación teórica –junto con las aportaciones de otros entendidos en la materia–, la IE y la PNL son “herramientas” que sirven para mejorar la eficacia comunicativa. Las siguientes páginas, ofrecen una síntesis de los apartados más relevantes para comprender el encabezado anterior, dando respuesta a los temas principales de este Trabajo de Fin de Grado.

4.2.1 Inteligencia, Educación y Competencia Emocional

- **Inteligencia Emocional**

Hace ya más de dos décadas, John Mayer y Peter Salovey comenzaron a hablar de la IE por primera vez, como “la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción” (Mayer y Salovey, 1990).

Algunos años más tarde, Goleman (1995), reconocido en el ámbito de la psicología y la pedagogía por su aportación de las inteligencias múltiples, profundizó en el estudio de la IE tomando como referencia el modelo propuesto por Mayer y Salovey. Es en este instante cuando el conocimiento y la difusión popular del término se potencian, debido a que los campos de la razón y la emoción empiezan a relacionarse conjuntamente con aspectos cognitivos. Hasta ese momento, el razonamiento se había considerado la única actividad desarrollada en el cerebro que determinaba el intelecto y, por tanto, el grado de validez de un individuo para realizar tareas intelectuales. Por otro lado, las emociones y los sentimientos se atribuían al el corazón y la sensibilidad humana y se empleaban mayoritariamente para hacer referencia a las bellas artes, la feminidad o la pasión (Bisquerra, 2015).

Una nueva concepción del binomio emoción-cognición, determina que el funcionamiento del cerebro no depende exclusivamente de la capacidad de raciocinio, sino también, en gran medida, de las emociones que inicialmente se situaban en un nivel de importancia inferior.

Según Bisquerra (2015), psicopedagogo y experto en IE, son varias las razones que justifican la aprobación de este pensamiento novedoso; por ejemplo, la necesaria presencia de la dimensión emocional para el bienestar del individuo o la certeza de que la eficacia académica no es sinónimo del éxito profesional –para Mayer y Salovey (1990), tan solo hay un 20% de correspondencia–. Sin embargo, contrariamente a lo que se cree habitualmente, la IE no surge de forma innata en algunos seres desde su nacimiento –Yoney (2000) sostiene que una parte es herencia genética–, sino que es una destreza para la que el alumnado puede ser entrenado, sin desdeñar que el estímulo emocional recibido durante la infancia influye directamente en su desarrollo (Pérez, 2014). Entre los docentes es fundamental que brote la inquietud de educarse para, posteriormente, poder formar a su alumnado en el enriquecimiento de la IE, ya que ambas partes verán enriquecidas sus competencias a la hora de desenvolverse en las diferentes etapas y ámbitos vitales.

Según la autora del libro *PNL para Maestros y Profesores*, la IE, nos permite potenciar las actividades que aparecen en el gráfico siguiente:



Gráfico 6. Finalidades de la Inteligencia Emocional (Pérez, 2014)

El planteamiento de IE de Goleman (1995) subdivide el propio concepto en dos secciones bien distinguidas que denomina *Inteligencia Emocional Intrapersonal* e *Inteligencia Emocional Interpersonal*. A continuación se explica de manera concisa las características más significativas de ambos términos, incluyendo las funciones que corresponden a cada una de las inteligencias, tal y como Pérez (2014) registra en su obra.

Inteligencia Emocional Intrapersonal

El autoconocimiento, la autorregulación y la motivación definen esta primera inteligencia que hace referencia a la relación de cada individuo con sí mismo, así como el deseo de conocerse mejor.

- Autoconocimiento: Es la habilidad para detectar las emociones personales –y los efectos que esta provoca en los otros–, las debilidades y fortalezas –para tratar de realzar las últimas– y para desarrollar la asertividad mediante la confianza en uno mismo.
- Autorregulación: Una vez que las emociones son detectadas, se ponen en juego una serie herramientas personales que ayudan a gestionarlas. Estos recursos comprenden el control de las respuestas llevadas a cabo en situaciones complejas, la honradez y sinceridad en el reconocimiento de los errores, la responsabilidad de asumir las consecuencias después de una equivocación, la creatividad para resolver contratiempos y la flexibilidad para adaptarse a cualquier situación inusual.
- Motivación: Se trata del incentivo personal provocado por el afán de alcanzar ciertos objetivos. Cualquier alumno o docente motivado es capaz de encontrar razones por las que perseguir dichos propósitos, realizar un esfuerzo para comprometerse consigo mismo o con el grupo implicado, demostrar iniciativa para realizar nuevos proyectos y percibir los contratiempos desde una perspectiva optimista.

Inteligencia Emocional Interpersonal

El modo en una persona se relaciona con los demás, está íntimamente influido por su capacidad para empatizar y para socializarse.

- Empatía: Si existe algo verdaderamente imprescindible a la hora de establecer vínculos afectivos con los compañeros, es saber comprender las circunstancias desde su punto de vista –previendo sus inquietudes, necesidades y sentimientos–. Cuando uno aprende a abstraerse de la realidad propia, comienza a entender lo que otros demandan y ofrece su ayuda para respaldar dicha carencia, además de apreciar la diversidad de personas y destrezas reunidas en grupo como algo positivo.

- Habilidad social: entendida como la facilidad para interactuar con otros, a la vez que poseer cualidades de comunicación y recepción eficaz de cualquier tipo de información, así como de conseguir la aprobación ajena de propuestas llevadas a cabo con el objetivo de lidiar y conducir situaciones difíciles y perseguir fines grupales cooperativos.

Este conjunto de aptitudes, que configuran la *Inteligencia Emocional Intrapersonal* –relación con uno mismo– y la *Inteligencia Emocional Interpersonal* –relaciones con otros seres– pueden potenciarse en la comunidad, para conseguir que el alumnado y el profesorado convivan en un entorno de bienestar donde toda persona se siente comprendida.

- **Educación Emocional**

Una vez plasmado el concepto de IE, corresponde justificar lo importante y beneficiosa es la integración de este campo del desarrollo individual en los centros educativos. Para ello, Bisquerra (2000) hace referencia a la *Educación Emocional* como el proceso formativo continuo e ininterrumpido que, como complemento del desarrollo intelectual, persigue el crecimiento integral del individuo –donde se incluye el bienestar personal y social–.

Steiner y Perry (2007), quienes apoyan la idea de fomentar la IE en la trayectoria educativa del alumnado, consideran que la Educación Emocional tiene que centrarse en desarrollar tres aspectos clave: comprender sus emociones, aprender a expresarlas y escuchar a los otros para empatizar emocionalmente.

En la misma línea de aportaciones que Steiner y Perry (2007) y Pérez (2014), Bisquerra (2003) añade a los objetivos de la Educación Emocional el aumento del sentido del humor y la resistencia a la frustración, entre otros, y expone los resultados que se esperan alcanzar, como consecuencia de haber experimentado una educación que ofrece un espacio de atención a las emociones.

De todo el conjunto de resultados que se pretende conseguir a través de la Educación Emocional, a continuación se presentan los más relevantes para la etapa de Educación Primaria:

- Mejora de las relaciones con los demás compañeros y de la habilidad para socializarse.
- Eliminación de baja autoestima y los pensamientos autodestructivos.
- Disminución de la ansiedad, el estrés o la tristeza del alumnado.
- Reducción de situaciones conflictivas en el aula.
- Fomento del rendimiento académico.

De un modo mucho más simple, expresa Pérez (2014) lo que para ella es el objetivo fundamental de trabajar la IE: la felicidad.

- **Competencia Emocional**

Si hasta ahora se han recogido los conceptos de Inteligencia y Educación Emocional, conviene aclarar que la Competencia Emocional es aquello que se pretende que el alumnado adquiera al final del proceso correspondiente (Bisquerra y Pérez, 2007). Cuando se dice que un individuo tiene Competencia Emocional, se hace alusión a la capacidad de relación interpersonal, de conocimiento de las emociones propias y su correcta gestión y de lidiar con las emociones ajenas.

Considerando las aportaciones correspondientes a la Inteligencia, la Educación y la Competencia Emocional –interrelacionadas entre sí y con el estímulo de las emociones–, se puede concluir que ambas suponen cada una de las piezas del mecanismo educativo para el desarrollo pleno del alumno, siendo estas tres, respectivamente, el objeto, el proceso y la finalidad. El gráfico siguiente representa visualmente la diferencia entre los términos y la manera en que están relacionados.

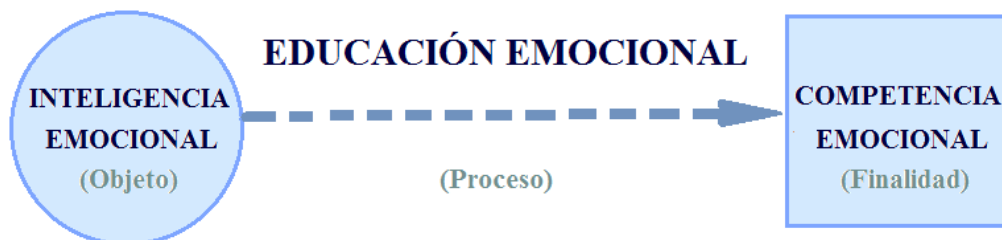



Gráfico 7. Educación Emocional, Inteligencia Emocional y Competencia Emocional.

4.2.2 Las emociones y su gestión

- **Las emociones**

Mientras Bisquerra (2009) clasifica las emociones del ser humano en función de su repercusión positiva, negativa o ambigua sobre el mismo, Pérez (2014) opina que por ser todas ellas beneficiosas, si deben asociarse con alguno de los términos mencionados previamente es con el primero, aunque exista la preconcepción de etiquetarlas en “buenas” o “malas”. Para esta autora, las *cargas emocionales* de las emociones positivas son las perjudiciales y negativas para el individuo.



	EMOCIONES NEGATIVAS	EMOCIONES AMBIGUAS	EMOCIONES POSITIVAS
Bisquerra (2009)	Ira Miedo, Ansiedad, Tristeza, Vergüenza, Aversión	Sorpresa, Esperanza, Compasión	Alegría, Humor, Amor, Felicidad
Pérez (2014)	Falsa Euforia, Ira Repugnancia, Pánico, Depresión, Apatía		Alegría, Enfado, Asco, Miedo, Tristeza, Sorpresa

Gráfico 8. Clasificación de emociones según Bisquerra (2009) y Pérez (2014).

Seis son las emociones básicas que cualquiera puede experimentar de manera habitual: alegría, tristeza, miedo, enfado, asco y sorpresa. Las siguientes líneas, recogen brevemente los rasgos que las caracterizan, así como la máxima expresión de cada emoción (Pérez, 2014).

- Alegría: indudablemente, la emoción meta de la educación tanto en docentes, como en alumnos. La alegría en los miembros de una comunidad educativa es significado de su funcionamiento adecuado. Para que se produzca un aprendizaje más significativo, los alumnos deben tener ese sentimiento durante la adquisición de los contenidos en el aula, lo que depende, en gran medida, de lo que el maestro sea capaz de transmitirles. Un profesor que irradia alegría, conseguirá crear un ambiente feliz en su aula. La falsa euforia, es para Pérez (2014) la carga emocional innecesaria de la alegría.

- Tristeza: aparece con frecuencia cuando el individuo responde con sensibilidad hacia las situaciones que vive desde el duelo. A veces, la tristeza surge aunque se produzca un acontecimiento satisfactorio, como es alejarse del tutor al finalizar un curso. Sin embargo, si la tristeza se acentúa pueden emerger signos de depresión que conviene evitar, no solo por no ser saludable, sino porque fácilmente podrá extenderse a los demás compañeros.
- Miedo: es la forma natural que tienen las personas de enfrentarse a los momentos desafiantes, peligrosos o desconocidos. Habitualmente, el alumnado percibe miedo ante situaciones académicas que consideran complejas, como realizar un examen, resolver un ejercicio en la pizarra o responder en voz alta una pregunta emitida por el profesor. Para el profesorado, someterse a una tutoría con los padres o la primera toma de contacto con un nuevo grupo de alumnos pueden ser motivos por los que sentir miedo. Aunque sentir un nivel razonable favorece la asimilación de estas situaciones, cuando incrementa hasta convertirse en pánico –el miedo en su máxima expresión– es contraproducente.
- Enfado: saber demostrar un enfado ocasionalmente, sin llegar a la ira, es una de las características de aquellas personas que conocen bien sus principios y delimitan con claridad su territorio. La asertividad es necesaria para que otros tengan en cuenta la propia posición y así evitar ser manipulado por quienes tienen más dominio.
- Asco: aparece esta emoción cuando algo produce aversión en los alumnos o profesores y puede tener una connotación literal –cuando se presencia una situación desagradable– o figurada –en el caso de sentir rechazo hacia alguien que se ha comportado en contra de los principios propios–. La repugnancia es forma más intensa del asco y conviene evitar sentirla.
- Sorpresa: como expresa Bisquerra (2009) es una emoción que puede surgir resultado de circunstancias positivas o negativas, generando reacciones muy contrarias. Los maestros que integran un factor sorpresa durante sus clases, logran un mayor nivel de motivación y atención en los alumnos. Otras vivencias menos reconfortantes, como una llamada de atención individualizada o la no superación de una determinada tarea, son también motivo de sorpresa. La apatía –su máxima carga–, es entendida como la falta de vigor o interés por las cosas.

- **La gestión de emociones**

Conseguir un equilibrio emocional no es una tarea sencilla y más aún si se tiene en cuenta el ritmo y las circunstancias escolares que vive el alumnado, pero es una habilidad mejorable si se trabaja de forma progresiva. A pesar de que los estímulos del entorno generan emociones inevitables, estas sí pueden ser controladas para que no se manifiesten en su intensidad más alta. Desde los centros educativos, se pueden plantear programas de intervención que integren algunas actividades o rutinas para desarrollar la IE, ya desde los cursos inferiores.

Para Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017), atender a las emociones y a las destrezas sociales en la escuela, no solo es necesario y beneficioso para el estudiante como individuo, sino para el bienestar comunitario del grupo. Fomentando algunas habilidades, el alumnado se habitúa paulatinamente a la convivencia saludable con otros compañeros y encuentra un espacio de comprensión y respaldo social, donde incluso algunos conflictos graves como el *bullying* tienen menos oportunidad de brotar. Estas capacidades se refieren a la expresión de emociones personales, la lectura de emociones ajenas, la adecuación emocional a cada situación, las estrategias para asimilar los estímulos del entorno, etc.

Sin embargo, no es factible pretender la gestión de emociones en el aula si el mismo maestro no posee unas bases mínimas de esta habilidad. Como apunta García (2003), el rol de un docente emocionalmente competente comprende la reflexión sobre su propia práctica docente, la capacidad para detectar su estado de ánimo o el control de su conducta y sus reacciones en cualquier situación.

Los especialistas en IE coinciden en varias de las pautas que son necesarias para que se produzca el dominio de las emociones. A continuación se reúnen algunas de estas directrices (Pérez, 2014), sin obviar que cada una de ellas requiere una revisión bibliográfica minuciosa para ser más completa.

Escucha activa

A diario, cualquier persona participa en numerosas conversaciones, ya sea en grupo o con un solo interlocutor. No obstante, si se midiese la calidad de esos diálogos atendiendo al tiempo que los participantes son capaces de escuchar activamente, probablemente muchas de ellas serían deficientes. La experiencia demuestra que cuando

se dialoga con otros, durante el tiempo de espera el receptor desvía su mente hacia otros pensamientos o tareas pendientes que poco tienen que ver con el mensaje que se está recibiendo. También es habitual la falta de concentración en el mensaje porque el receptor solo está pendiente de aquello que emitirá a continuación.

La escucha activa se trata de abandonar toda idea pasajera que ocasiona la distracción cuando hay otro individuo hablando. Consiste en escuchar –y no oír– a aquel con quien se está teniendo una conversación, empleando una postura corporal adecuada, que le haga al emisor sentirse escuchado. La técnica de Mindfulness, muy extendida popularmente, tiene gran relación con este aspecto de la IE ya que se traduce como *atención plena*, es decir, estar presente de forma activa en la tarea que se realiza.

Neutralidad

Se refiere a la actitud con la que debemos afrontar los diferentes acontecimientos que conforman la rutina. Continuamente se producen interacciones con las personas del entorno y se forma parte de situaciones que provocan emociones inesperadas sobre los individuos. La IE sugiere que, ya que es inevitable estar expuestos continuamente a los estímulos externos, todo individuo debe estar preparado para sobrellevar de manera equilibrada las emociones que va experimentando. A esta conducta estable, que revela la capacidad para gestionar los “impactos” emocionales, el entendido en PNL, Robert Dilts, denomina *neutralidad*.

Esta firmeza debe ser tanto sensitiva como corporal y se consigue cuando existe mentalización o preparación ante los posibles imprevistos que pueden suceder.

Empatía

Como ya se venía diciendo anteriormente al hablar de la *Inteligencia Emocional Interpersonal*, la empatía es una habilidad imprescindible para tratar con otras personas de manera saludable y consiste en apartarse de la realidad personal para entender cómo están viviendo ellas sus preocupaciones. La dificultad de empatizar con las demás personas de nuestro alrededor, frecuentemente reside en averiguar y comprender el punto de vista ajeno sin que esa información sea explícita, sino a por medio de lenguaje no verbal. Pérez (2014) remarca que empatizar no significa cambiar nuestra perspectiva por la del otro para hacerlas coincidir, sino que estas pueden ser opuestas e igual de válidas.

En el ámbito educativo, la empatía es necesaria para todos sus miembros, desde el alumno que establece sus primeros vínculos de amistad o convive con otros compañeros, hasta el director que atiende a las inquietudes del claustro, pasando por el maestro que, entre otras funciones, mantiene contacto individualizado con las familias preocupadas.

Asertividad

Una de las claves para establecer relaciones sociales sanas, tanto laborales como personales, es la asertividad. Las personas asertivas son capaces de delimitar su territorio, mostrándoselo a los demás para hacerse respetar sin dejar de tener en cuenta los derechos y las opiniones ajenas. Pérez (2011) expresa que esta habilidad está íntimamente ligada a la autoestima y cuanto más asertivo es un individuo, menos se dejar manejar por otros.

La misma autora propone la siguiente clasificación tripartita para graduar el nivel de asertividad de un sujeto, donde aclara que no conviene situarse en ninguna de las dos posiciones extremas –excediéndose o careciendo de ella–, sino mantenerse en una actitud neutra:

Sujeto no asertivo	Sujeto asertivo	Sujeto agresivo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoestima demasiado baja. ▪ Dificultad para expresar su opinión con firmeza. ▪ Alta consideración hacia otras personas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoestima adecuada y buena capacidad para empatizar. ▪ Expresan su opinión respetando otras, gracias a su habilidad social. ▪ Tienen en cuenta al resto de individuos en todo momento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoestima demasiado elevada y déficit de empatía. ▪ Expresan su opinión sin atender a la de los demás. ▪ Infravaloran a las otras personas.

Gráfico 9. Tipos de sujetos según su grado de asertividad. Pérez (2011).

Compromiso

Está relacionado con el grado de responsabilidad de cada persona a la hora de cumplir con los objetivos establecidos con uno o varios individuos o con ella misma. Generalmente, comprometerse a algo conlleva realizar un sacrificio o esfuerzo para que dicha tarea pueda ser efectuada tal y como se negoció. De la misma manera que lograr el objetivo propuesto genera satisfacción y seguridad en la persona, incumplirlo es motivo de decepción y pérdida de confianza tanto propia como ajena.

Los miembros de la comunidad educativa a menudo se comprometen con otros –compañeros o cargos superiores– para realizar el trabajo de forma colaborativa. Pérez (2014) sostiene firmemente que para ser sujetos con competencia emocional, no se debe tomar riesgos innecesarios; es decir, no conviene comprometerse si no se está seguro de poder llevarlo a cabo.

4.2.3 Programación Neurolingüística (PNL)

Una vez abordadas las ideas primordiales de la IE y las emociones, es oportuno presentar las claves de la Programación Neurolingüística –también conocida por sus siglas, PNL–, fuertemente relacionada con los conceptos anteriores, los cuales conforman el eje de su fundamentación.

La PNL surge en 1970 como resultado de la asociación entre John Grinder y Richard Bandler, profesor de lingüística y estudiante de matemáticas de la Universidad de California, respectivamente. Ambos se interesaron por la forma en que algunos profesionales alcanzaban un futuro laboral exitoso, mientras que otros con la misma ocupación y formación, no lograban promocionar. Sus investigaciones independientes se fusionaron para dar lugar a una primera obra sobre PNL, que recogía patrones de comportamiento de diferentes sujetos que habían triunfado en su campo para que otros pudieran imitar estos modelos.

Progresivamente, otros autores como Robert Dilts han ido ahondando el camino iniciado por Grinder y Bandler hasta la actualidad (Dilts, DeLozier y Bacon, 2016).

- **¿Qué es la PNL?**

Considerando el amplio campo de actuación en el que se extiende la PNL, no es difícil entender la incertidumbre de algunos autores a la hora de acotar su definición.

Por este motivo, Bavister y Vickers (2014), acuden a la simplificación del concepto para hacer una aproximación más sencilla, dividiéndolo en los tres términos que construyen la PNL: Programación (P), Neuro (N) y Lingüística (L).

- **Programación (P):** las operaciones de recepción, almacenamiento y decodificación de las experiencias en las que se participa para transformar la forma de actuar después de la reflexión. Es la tarea de informatización.
- **Neuro (N):** el funcionamiento del sistema nervioso para procesar y modificar la información recibida por el canal sensorial. Es la tarea neurológica.
- **Lingüística (L):** la expresión de las propias interpretaciones del exterior a través de la comunicación verbal y no verbal. Es la tarea del lenguaje.

Por otro lado, Serrat (2005) describe de manera más resumida la PNL como el conjunto de técnicas que conducen hacia la comunicación intrapersonal e interpersonal eficaz. Pérez (2014), quien proporciona una visión idéntica de la PNL, añade que un uso consciente y adecuado de esta “herramienta” ayuda a controlar las respuestas de otros.

Presuposiciones de la PNL

Hablar de presuposiciones en el ámbito de la PNL, es hacer referencia a las diversas creencias o –según Dilts– “principios con los que vivir”, que sus pioneros dieron por sentado. Aunque se estableció un amplio repertorio de ellas, Bavister y Vickers (2014), consideran favorable que cada docente incorpore a dicha colección otras premisas que le sirvan de ayuda y recordatorio. En este trabajo se plasman las presuposiciones más relevantes de las relacionadas con la docencia:

- Mapa y territorio no son lo mismo. Significa que el modo en que un sujeto percibe la realidad –el *mapa*– no es universal y único, sino que puede variar significativamente para cada uno porque hay innumerables interpretaciones. A pesar de que es complejo entender lo que ocurre en una situación determinada desde el punto de vista de otros, la PNL remarca esta habilidad social. La empatía es la capacidad necesaria para aprender a interpretar lo que sucede –el *territorio*– desde otras posiciones (Pérez, 2014).
- El resultado de la comunicación es la respuesta obtenida. Las reacciones más habituales en cualquier individuo al comprobar que el interlocutor no ha captado su mensaje, son el nerviosismo o la desazón. Esta actitud responde a la creencia

de que el error de la comunicación –entendido como la ruptura del mensaje– se encuentra en la dificultad del receptor para entender, y no en la propia habilidad para transmitir. López, (2010) propone a los docentes, esforzarse en escoger la segunda, de lo que él considera posiciones extremas –es decir, un fallo personal–, y así encontrar en ella la motivación necesaria para perfeccionar la habilidad comunicativa.

- No es posible no comunicarse: Aunque no lo pretenda, el ser humano comunica de forma continua. En numerosas ocasiones, el concepto de comunicación se asocia, únicamente, con el de “hablar” y por esta razón se entiende que la primera solo tiene lugar cuando ocurre la segunda de forma intencionada. Sin embargo, contrariamente a lo que se cree, menos de un 10% de aquello que transmitimos es lenguaje propiamente verbal (Pérez, 2014), porque la mayor parte del mensaje está contenido en el lenguaje no verbal y paraverbal.

Esto significa que siendo conscientes de las herramientas de comunicación –lenguaje verbal, no verbal y paraverbal–, cualquier alumno o maestro puede coordinarlas para ser más efectivo y no transmitir información no deseada, con los gestos o el tono de la voz, por ejemplo.

- Si una persona lo puede hacer, todas pueden. Siempre que cada sujeto busque un modelo de referencia coherente con sus condiciones, se puede encontrar un patrón para entender que los límites personales los establece la propia persona. Para asimilar esta presuposición de la PNL, positiva para alumnos y maestros, es necesario trabajar la autoconfianza que despierte el potencial ilimitado (Bavister y Vickers, 2014).

Ya lo dijo el poeta romano Virgilio (70 a.C. – 19 a.C.) hace más de veinte siglos: “Quienes pueden, pueden porque piensan que pueden”.

- El fracaso, sólo es feedback. Detrás de todo gran logro, se esconden numerosas horas de dedicación con el fin de perfeccionar aquello que no ha resultado ser exitoso anteriormente. A medida que se abandona la infancia y se avanza hacia la edad adulta, las personas encuentran más dificultades para aceptar la equivocación, que suele estar asociada con un sentimiento de fracaso. Todo docente tiene que actuar de modelo y demostrar a su alumnado que confundirse no es negativo; es una manera de aprender cómo no conseguir algo.

- **VAK: Sistemas representacionales**

Este concepto, que responde a las siglas de Visual (V), Auditivo (A) y Kinestésico (K), es uno de los más destacados por la PNL en cuanto a que supone una herramienta muy útil para potenciar las habilidades comunicativas y adaptarlas a las características particulares del alumnado.

Lewis (2015) explica que todo sujeto, exento de cualquier tipo de discapacidad sensorial, capta los estímulos de su alrededor –ruidos, texturas, sabores, olores, imágenes, etc.– usando de las diferentes zonas corporales que los conducen hasta el cerebro a través de los cinco sentidos –llamados *sistemas representacionales* o *modalidades sensoriales* (Bavister y Vickers, 2014)–: tacto (piel), olfato (nariz), gusto (lengua), oído (oídos) y vista (ojos). Además de ayudarnos a percibir la realidad, los *sistemas representacionales* son los responsables de la forma en la que recopilamos, conservamos y procesamos la información (Pérez, 2014); es decir, de los mecanismos internos una vez que el mensaje se ha recogido.

Se utilizan las siglas VAK para hacer alusión a los *sistemas representacionales* porque son, precisamente, la modalidad Visual, la Auditiva y la Kinestésica las más imprescindibles para la rutina. Esto no significa que las otras dos formas sensoriales –olfativa y gustativa– no proporcionen información del exterior, sino que por ser menos representativas Bandler y Grinder (1975) decidieron considerarlas parte del sensorial –Kinestésico (K)–.

A pesar de que los individuos emplean todos sus sistemas, generalmente uno de ellos destaca sobre el resto (Lewis, 2015) y recibe el nombre de *sistema representacional preferido (SRP)*. El SRP puede responder a los estímulos recibidos durante las experiencias de la infancia y adolescencia o al desarrollo de la misma por haber sido trabajada, aunque Pérez (2014) afirma que el sistema representacional preferente puede variar si las circunstancias cambian.

Identificar el sistema principal propio y el de los demás, es imprescindible si se quiere perfeccionar la destreza comunicativa con la finalidad de hacer llegar un mensaje comprensible al receptor (Serrat, 2005). Estas son algunas de las características que reúne cada sistema de representación según Pérez (2014):

VISUAL



- Relación de los hechos con imágenes.
- Respiración clavicular (permite poca entrada de aire y exige inspiraciones más frecuentes).
- Discurso rápido y con voz elevada (como consecuencia de lo anterior).
- Espalda recta tanto de pie como sentado.
- Uso de predicados vinculados a las imágenes: vistazo, ojeada, revelar, reflejar, etc.

AUDITIVO



- Asociación de las situaciones con sonidos, ruidos o palabras.
- Respiración torácica (permite mayor entrada y salida de aire)
- Discurso más normalizado que los sujetos visuales.
- Postura relajada.
- Utilización de predicados relacionados con los sonidos: silbar, mudo, acústico, armonía, timbre, etc.

KINESTÉSICO



- Vinculación de los acontecimientos con las emociones que predominaron o las sensaciones vividas.
- Respiración abdominal (reduce la necesidad de inspirar tan a menudo, porque la cantidad de aire que entra es suficiente).
- Discurso pausado y en tono bajo.
- Hombros echados ligeramente hacia adelante, postura relajada.
- Empleo de palabras relacionadas con la textura, el sabor o el olor de las cosas: frío, estar en contacto, lento, revolver las tripas, etc.

Gráfico 10. Características de los sistemas representacionales (VAK).

- **Calibración**

Todo lo plasmado hasta el momento tiene gran importancia a la hora de mencionar la *calibración*, definida por Robert Dilts como el “proceso” a través del que interpretamos las “*respuestas*” de otros cuando interactuamos con ellos. Pérez (2014) añade que para calibrar adecuadamente es fundamental percibir el comportamiento ajeno, empleando para ello todos los sentidos de manera consciente.

Naturalmente, cada individuo posee unos patrones conductuales finitos que se repiten en las mismas situaciones. Bavister y Vickers (2014) sostienen que es posible anticiparse a estas respuestas cuando ambos sujetos han interactuado un número suficiente de ocasiones como para poder asociar una reacción concreta con su conducta – por ejemplo, agachar la mirada cuando se siente cohibido–.

Para realizar una lectura eficaz de las manifestaciones que exteriorizan otros individuos, se debe prestar atención a los signos planteados por Pérez (2014) y Bavister y Vickers (2014) que deben ser contextualizados en el estado emocional del individuo para cada momento (alerta, relajación, felicidad, tristeza, miedo, vergüenza, etc.).

SIGNO	POSIBLES VARIACIONES DEL SIGNO
Postura	Sentado o de pie, espalda recta o curvada, inclinación delantera o trasera, hombros encogidos o relajados, etc.
Macrogestos	Cabeza alzada o agachada, brazos tensos, relajados, cruzados o sobre una superficie, piernas y pies cruzados o en ángulo recto, movimiento repetido de alguna de estas partes, etc.
Microgestos	Alzar las cejas, fruncir el ceño, cerrar ligeramente los ojos, realizar muecas con nariz o boca, morderse el labio, sacar la lengua, golpear la mesa con los dedos, jugar con algún objeto etc.
Gesticulación	Movimiento de manos rápido o lento, repetitivo o variado, etc.
Respiración	Abdominal, torácica, ágil o pausada, etc.
Voz	Rítmica o arrítmica, armónica o discordante, pausada o acelerada, con volumen elevado o tenue, etc.
Tono de piel	Pálida, sonrojada, o neutral.

Gráfico 11. Signos que se pueden manifestar los sujetos cuando interactúan según Bavister y Vickers (2014) y Pérez (2014).

Rapport

Cuando se es consciente de la utilidad de la *calibración* y se empieza a llevar a cabo, el siguiente objetivo es realizar lo que la PNL denomina *rapport* –“sintonía comunicativa” para Lewis (2015)–. Este término fue acuñado cuando Frank (1973) recogió en su obra *Persuasion and Healing* –Persuasión y Sanación– los beneficios de la actitud de escucha, confianza e interés de un terapeuta hacia sus pacientes.

El *rapport* se trata de una serie de prácticas que se realizan, a veces de manera inconsciente, para establecer una relación de confianza y cercanía cuando dos o más individuos interactúan. En otras palabras, se emplea para estar en consonancia física con el otro para que se produzca una sintonización psicológica. Para ello, Pérez (2014) recomienda modular algunos elementos como la postura corporal, los macrogestos, la respiración o los predicados VAK, sin cometer el descuido de ajustar también los microgestos y que el interlocutor se sienta ofendido.

En el ámbito de la docencia, el *rapport* ofrece a los docentes ciertas técnicas que les ayudan a aproximarse –literal y metafóricamente– a su alumnado, para conseguir una conexión que favorezca el aprendizaje. Si el maestro logra incluir progresivamente los cambios correspondientes en su actividad, con el fin de mejorar la relación con el alumno, también el clima en el aula se verá beneficiado. Algunas de las técnicas que Pérez (2014) propone son el trato de tú a los alumnos, el movimiento del profesor por el aula, el uso de ropa que no desentone demasiado con la de los estudiantes, la adaptación del lenguaje a su edad y la utilización de materiales y ejemplos cercanos a la realidad de los mismos.

5. Propuesta de intervención

5.1 Contextualización

La presente propuesta de intervención surge para dar respuesta a las sucesivas situaciones de conflicto que han surgido en un grupo de 24 alumnos de 5º curso de Educación Primaria, cuya aparición repercute en el proceso de aprendizaje, más concretamente, en el aula bilingüe. Por esta razón, la docente especialista en Lengua Extranjera, que imparte la propia disciplina lingüística y el área de *Natural Science* al alumnado descrito, decide diseñar un plan para solventar o, al menos, atenuar el problema, aplicando el mismo en la primera de las dos áreas.

El diseño en sí se plantea como una propuesta, ya que la temporalización restante en el curso académico actual es insuficiente para implementar el conjunto de actividades y, posteriormente, ser evaluadas.

Ya que la situación por la que se encuentra atravesando el conjunto de alumnos, afecta principalmente a la evolución del mismo en la producción oral del idioma, los resultados a evaluar estarán mayoritariamente centrados en comprobar si se han observado mejoras en dicha habilidad.

Además, el interés en realzar el desarrollo de la competencia comunicativa tiene origen en los principios descritos en la legislación educativa estatal, donde se enfatiza la necesidad de priorizar la comprensión y la expresión oral durante la adquisición de la LE.

El programa que se ofrece a continuación, no solo es aplicable en este contexto educativo tan específico, sino que puede ser empleado para otros grupos de la etapa donde el ambiente social del aula pueda estar interfiriendo en el proceso de aprendizaje. En el caso del primer internivel (1º, 2º o 3 de E.P), las actividades deberán ser realizadas con las adaptaciones oportunas en lo que a la gestión del espacio y el tiempo, la adecuación del contenido emocional y la terminología en la L2 se refiere. La propuesta sería incluso más efectiva y si se realizase como prevención de posibles alteraciones sociales en el clima del aula.

5.2 Objetivos de la propuesta

Esta propuesta de intervención pretende atender la necesidad de corregir el proceso de aprendizaje de la Lengua Extranjera en un aula, cuyo desarrollo se ve afectado por la falta de cohesión social entre los alumnos. Por esta razón, el programa que se sugiere implantar, busca la consecución de un objetivo principal que desemboca en otros más específicos, cuyo logro significará el éxito de la propuesta.

Para comprobar que los objetivos establecidos se han cumplido, el docente o docentes que pongan en práctica el diseño de este programa, evaluarán por medio de la observación directa algunos indicadores que determinen dicha mejoría.

Objetivo general

El primero de los resultados que será señal de la efectividad del proyecto, es la observación de una mejora notable en el aprendizaje de la L2, más concretamente, en la evolución de la competencia oral del conjunto del grupo. Algunos de los signos que justificarán este progreso, son una participación más espontánea de los estudiantes durante las sesiones o la interacción activa en el grupo clase.

Objetivos específicos

El cumplimiento del objetivo general podrá ser entendido como el alcance de los objetivos secundarios que derivan de este primero, y que se enumeran a continuación:

1. Hacer que los alumnos tengan una concepción positiva del área de inglés.
2. Lograr la aceptación y el respeto de todos los compañeros durante las intervenciones en la LE.
3. Emplear la L2 como lengua vehicular para el desarrollo de la competencia emocional.
4. Solucionar los conflictos existentes en el grupo de alumnos por medio de actividades grupales.
5. Ofrecer distintos espacios para que los estudiantes puedan compartir sus emociones y experiencias.

5.3 Temporalización

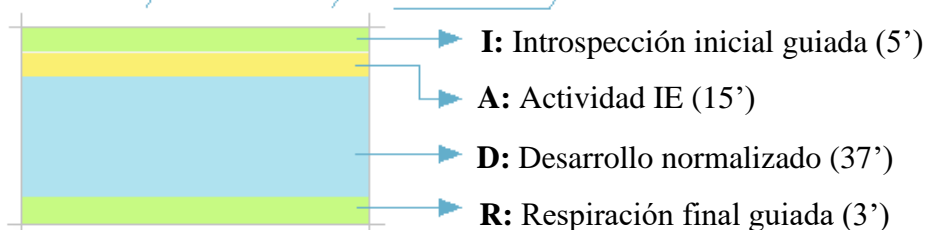
El periodo de implantación que se propone para lograr la efectividad del programa es de tres semanas, en el primer trimestre del curso, durante las horas asignadas a la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés). A lo largo de este tiempo se realizarán pequeñas actividades desarrolladas en el mismo momento de la hora, para que se integren en el desarrollo de la clase de idiomas a modo de dinámica habitual.

La duración del programa completo se puede extender o abreviar en función de las necesidades de cada centro o aula, pero lo que sí se considera de gran importancia es la iniciación del mismo en el periodo indicado para favorecer un clima de convivencia propicio desde el inicio del curso. Una fecha adecuada puede ser a finales del mes de octubre o comienzos del mes de noviembre, en que los alumnos ya se han asentado en el nuevo curso.

El plan de actividades se llevará a cabo en cada una de las tres horas semanales destinadas a la asignatura y seguirá en todo momento el siguiente esquema:

- 1º. Introspección inicial guiada. (5 minutos)
- 2º. Actividad para el desarrollo de la IE. (15 min)
- 3º. Desarrollo natural de la asignatura. (37 minutos)
- 4º. Respiración final guiada. (3 minutos)

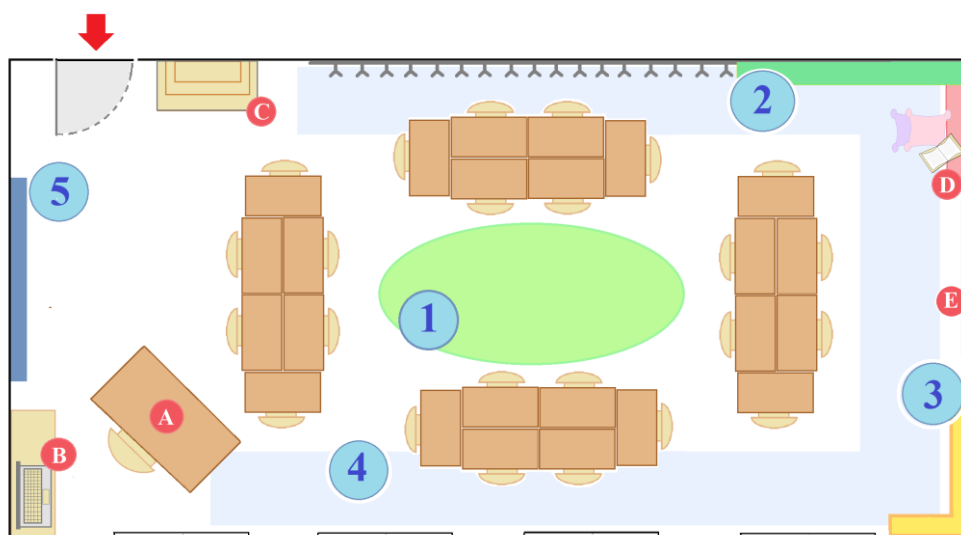
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00 / 10:00					
10:00 / 11:00					ENGLISH
11:00 / 11:30	R	E	C R	E	O
11:30 / 12:30		ENGLISH			
12.30 / 13:30			ENGLISH		
13:30 / 14:00					



5.4 Organización del espacio

Para que el aula reúna las mejores condiciones de trabajo, hay una serie de elementos que deben formar parte de su equipamiento y que servirán para que tanto el alumnado como el docente se encuentren cómodos y se pueda crear ese buen clima social que se busca.

Por medio del siguiente croquis, se sugiere una posible distribución de los distintos espacios y recursos del aula. Se distinguen las zonas de uso principal de las secundarias con anotaciones en número (1–5) y en letra (A–E), respectivamente. A continuación, se indica cómo integrar en el programa cada una de ellas.



Zonas principales

Son aquellos espacios que los alumnos van a utilizar directamente durante las rutinas de inicio, fin, las actividades del programa y la clase habitual de inglés.

1. Área de grupos

En ella se llevara a cabo mayor parte de la actividad del alumnado. Esta zona, que se extiende hasta los límites del área de introspección (4), será empleada para que los estudiantes dispongan sus mesas formando grupos¹ diferentes. Durante las dos últimas sesiones del plan, esta sección de la clase tendrá gran importancia ya que se utilizará para trabajar con un único gran grupo.

¹ En el croquis de aula presentado, se muestra un ejemplo de la distribución grupal de trabajo, concretamente, la de las sesiones 4 y 5 en que los alumnos formarán cuatro grupos de seis integrantes. Esta distribución variará a lo largo del programa, tal y como se explica en el siguiente apartado.

2. English corner

Este rincón del aula servirá para que los alumnos puedan encontrar todo el material de la asignatura en el mismo lugar. En él se colocarán revistas, libros de texto, diccionarios y murales relacionados con el área de inglés. Los alumnos podrán hacer uso de él durante el desarrollo de la clase habitual.

3. Emotional corner

Uno de los espacios más especiales para trabajar la IE en este proyecto, que contará principalmente con libros de lectura relacionados con el tópico (p. ej.: Emotionary: Say what you feel), *flashcards* donde se muestren distintas emociones representadas y un mural con 24 sobres –uno para cada alumno–, donde al final de cada día introducirán una tarjeta con la emoción que ha predominado cada día. En una caja situada en esta zona, se almacenarán las esterillas antideslizantes para la introspección, que se repartirán y se guardarán al empezar y finalizar esta.

4. Área de introspección

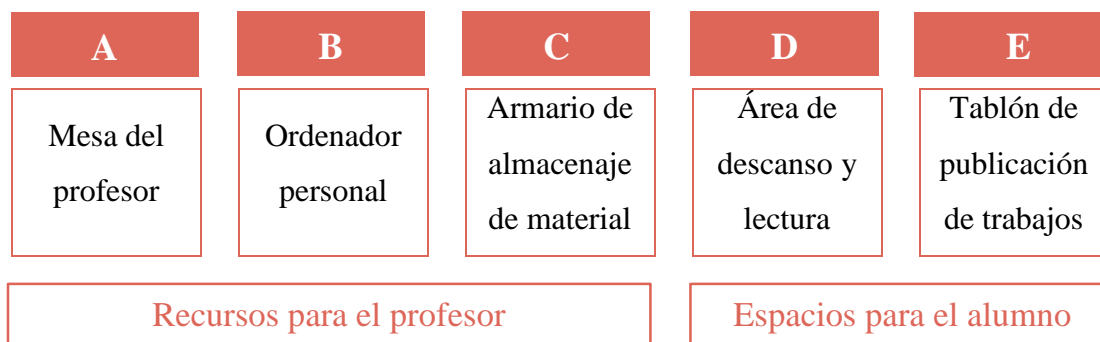
La zona representada en color azul, que recorre tres de los laterales de la clase, será empleada para realizar la introspección inicial dirigida, los cinco primeros minutos de cada sesión. Los alumnos extenderán su esterilla de forma ordenada (cabeza frente a la pared) y ocupando todo el espacio disponible. Cuando finalice la introspección, este espacio podrá ser ocupado por los alumnos para formar sus grupos.

5. Pizarra interactiva

Será una parte activa tanto del programa en sí como del transcurso normal de la clase, para poder hacer uso de los recursos audiovisuales que forman parte de la programación de ambos.

Zonas secundarias

Son espacios complementarios reservados para el uso del alumnado y recursos imprescindibles para que el profesor pueda administrar todo el material.



5.5 Actividades

Las actividades que a continuación se presentan, están distribuidas en las nueve sesiones (3 semanas de tres horas semanales) que se destinarán al desarrollo de la IE en el aula de inglés y que, por tanto, serán desarrolladas en la LE.

En primer lugar, se describe el funcionamiento de las rutinas de inicio y cierre, cuya finalidad es ofrecer al alumnado un tiempo personal para tomar conciencia del estado interior y exterior del cuerpo. Seguidamente, se explican la colección de actividades que tiene lugar al finalizar entre la dinámica de introspección y el desarrollo normalizado de la clase.

5.2.1 Introspección y relajación guiadas

Para la introspección –la primera de ellas–, el docente irá marcando las pautas oportunas para que el alumno enfoque su atención en diferentes partes corporales y mentales y en la respiración guiada –la segunda– se enfocará en el control de la respiración abdominal y en la toma de conciencia del propio ejercicio.

Tanto la introspección como la respiración consciente son prácticas con las que el alumnado no está familiarizado o, al menos, dentro de lo que al contexto colegial se refiere. Por ello, es comprensible que el grupo tenga ciertas dificultades para integrar con naturalidad dichos ejercicios hasta que logre habituarse a la rutina.

Al finalizar el programa de actividades, se seguirán dedicando los tres primeros y últimos minutos de la hora a la respiración, pues el conocimiento y la práctica de esta técnica –que, por sus beneficios, está cada vez más integrada en disciplinas corporales como el yoga o el taichí– ayuda a favorecer el funcionamiento del sistema nervioso.

- **Introspección guiada**

La vida es conjunto de circunstancias exteriores e interiores que ocurren de forma simultánea a gran velocidad interfiriendo entre sí. Generalmente, los niños y niñas viven la rutina de forma automática sin reservar un tiempo personal para conocer el estado del propio cuerpo y mente. La introspección –del latín *introspicere*: “mirar en el interior”– ofrece, precisamente, ese espacio breve temporal en el que pararse a atender a uno mismo.

Utilizar la introspección al comienzo de cada sesión tiene por objetivos::

- Incorporarse a la rutina desde la relajación.
- Crear un clima de tranquilidad en el aula.
- Familiarizar al alumnado con periodos de silencio y concentración.
- Autoconocer el cuerpo y focalizar la atención en el estado del mismo.

Desarrollo

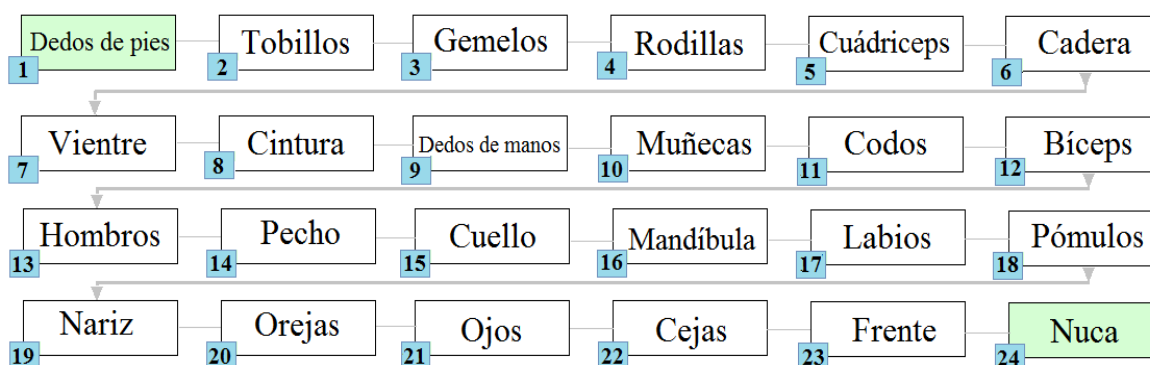
Para realizar la introspección los cinco primeros minutos de la sesión, primeramente se pedirá a los alumnos que extiendan sus esterillas junto a los laterales de la clase (este paso podrán hacerlo en el cambio de clase para ahorrar tiempo). A continuación, se colocarán en horizontal sobre las mismas de la siguiente manera:

- La cabeza situada frente a la pared.
- Piernas flexionadas en ángulo con las plantas de los pies sobre la esterilla.
- Manos a los laterales del cuerpo o sobre el vientre.

Una vez que los alumnos se encuentren en dicha posición, se reproducirá música tranquilizante de fondo en un volumen bajo (sonidos de la naturaleza o de piano, por ejemplo) y se iniciará una respiración profunda regular. Seguidamente, el docente invitará a los alumnos a cerrar los ojos y concentrarse en lo que vayan escuchando, que será un recorrido por las distintas partes del cuerpo, comenzando por la parte inferior del mismo y finalizando en la parte superior.

El profesor pedirá a los alumnos que imaginen como si una pequeña bola de cristal fuera pasando por los puntos de su cuerpo que más abajo se exponen, siendo muy conscientes, en todo momento de dónde se encuentra y si sienten algo en dicha zona.

A la hora de dirigir la actividad, el mediador hará una pequeña pausa en cada punto, pidiendo al alumnado que lo muevan cuando sea mencionado. El trayecto corporal que se sugiere puede ser prolongado, introduciendo en medio otras músculos o articulaciones secundarias (p. ej.: las plantas y palmas de los pies y las manos o los glúteos). Este comienza en los dedos de los pies y finaliza en la nuca:



- **Respiración guiada**

El tipo de respiración que intentaremos conseguir es la abdominal o diafragmática, pues actúa estimulando el movimiento del corazón y mejorando la circulación. Al principio, es lógico que los alumnos encuentren más complicado respirar de esta forma, por lo que se les propondrá que coloquen una mano sobre el estómago para notar su movimiento. Los objetivos que se proponen con esta técnica son:

- Poner fin a la sesión mediante una actividad de relajación.
- Aprender a controlar la respiración, prestando atención a sus distintas fases.
- Practicar la respiración abdominal.
- Dedicar un tiempo al bienestar personal.

Desarrollo

Los últimos tres minutos de la sesión, una vez recogido el material empleado para la clase de inglés, pediremos a los alumnos que se coloquen en la silla con las piernas en ángulo recto, la espalda apoyada en su totalidad, las manos sobre el vientre y los ojos cerrados. Es recomendable reproducir música suave –semejante o igual a la de la introspección– para que el alumnado asocie la actividad con un momento de silencio, concentración y relajación.

Para llevar a cabo la respiración, se pedirá a los alumnos que cierren los ojos y se concentren en la respiración en sí, atendiendo a las pautas que el docente vaya facilitando. Tal y como aparece en la tabla, las etapas de inspiración, retención, espiración y mantenimiento que conforman el proceso, deben durar 4, 3, 4 y 2 segundos, respectivamente. El profesor contará los segundos de cada fase en voz alta para que el ritmo sea el mismo para todos.

FASES				
	1	2	3	4
	Inspiración/ Inhalación	Retención/ Apnea 1	Espiración/ Exhalación	Mantenimiento/ Apnea 2
TIEMPO	4 segundos	3 segundos	4 segundos	2 segundos

Las instrucciones para guiar la respiración –que el mediador proporcionará de una en una–, son las siguientes.

1. Expulsar a fondo todo el aire contenido en los pulmones para vaciar su contenido y favorecer una inspiración honda a continuación. Esta acción se realizará unas tres o cuatro veces por la boca.
2. Inspirar profundamente en cuatro segundos, a través de la nariz, tratando de llevar el aire al abdomen. En este paso, se pedirá a los alumnos que empujen su mano con el vientre todo lo que puedan. Cuanto más se “hincha” el estómago, más profunda es la respiración y mayor es la dilatación del diafragma.
3. Retener el aire en esa posición durante tres segundos. (Apnea 1)
4. Exhalar o expulsar el aire por la boca muy lenta y silenciosamente, intentando “vaciar” el abdomen completamente.
5. Mantenerse dos segundos sin aire y volver a coger impulso para inhalar suavemente, iniciando el proceso de nuevo. (Apnea 2)

Finalizados los tres minutos, el profesor ayudará al alumnado a incorporarse tranquilamente a la normalidad, pidiéndoles que abran los ojos y estiren su cuerpo si es necesario.

5.5.2 Actividades para desarrollar la IE

Tras especificar cómo se deben introducir las actividades de inicio y cierre sesión, se presentan las actividades que serán desarrolladas durante los quince minutos que siguen a la introspección. Para conseguir los objetivos de esta propuesta, las sucesivas actividades serán realizadas en grupos de alumnos cada vez más grandes. Es conveniente que sea el docente quien organice estos grupos, evitando posibles combinaciones conflictivas o desfavorables en las primeras sesiones. La tabla siguiente muestra cómo es la evolución del número de alumnos por grupo a lo largo del programa.

La primera de las actividades (Sesión 1) se realizará en grupos de tres y progresivamente el número de miembros de cada grupo irá aumentando, hasta las dos últimas actividades (Sesión 8 y Sesión 9), que se llevarán a cabo con el grupo completo. Esta forma de organización grupal tiene por finalidad procurar que los alumnos se acostumbren lentamente a compartir sus experiencias con un mayor número de compañeros cada vez, y así ser capaces, finalmente, de encontrarse cómodos en el gran grupo.

	Nº DE GRUPOS	Nº DE ALUMNOS POR GRUPO		Nº DE GRUPOS	Nº DE ALUMNOS POR GRUPO		Nº DE GRUPOS	Nº DE ALUMNOS POR GRUPO
SESIÓN 1	8	3	SESIÓN 4	4	6	SESIÓN 7	2	12
SESIÓN 2	8	3	SESIÓN 5	4	6	SESIÓN 8	1	24
SESIÓN 3	6	4	SESIÓN 6	3	8	SESIÓN 9	1	24
SEMANA 1			SEMANA 2			SEMANA 3		

- **SEMANA 1**

SESIÓN 1

- Nombre de la actividad: *Name that emotion*.
- Duración: 15 minutos.
- Agrupación: 8 grupos de 3 alumnos.

- Material:
 - ✓ Video “Inside Out - Meet Your Emotions - Joy, Sadness, Anger, Disgust, Fear”(3:08)
<https://www.youtube.com/watch?v=2WpKGqYACIk>
 - ✓ Lista de emociones
 - ✓ Tarjetas que contengan distintas emociones (con su nombre y su ilustración).
- Objetivos:
 - ✓ Reconocer y distinguir emociones.
 - ✓ Expresar mediante lenguaje corporal distintas emociones .
- Desarrollo:

Primeramente, se introducirán 5 de las emociones que sentimos habitualmente –alegría, tristeza, asco, miedo e ira– a través de un vídeo de la película *Inside out*, en el que se puede ver cómo manifestamos externamente las emociones sentidas en el interior. Después, se hablará de otras emociones que derivan de las primeras, empleando una lista de emociones 20 con sus respectivas expresiones corporales aclaratorias.. Se explicará que ninguna de ellas es buena o mala si se exteriorizan en su justa medida, porque nos ayudan a adaptarnos a la situación particular. Lo que debemos hacer entender al alumnado es que hay que evitar estas emociones en máxima expresión.

Para realizar la actividad grupal, se colocarán bocabajo las tarjetas donde aparecen las emociones (con palabra e ilustración) en un montón en el centro del grupo. De uno en uno, los alumnos tendrán que coger la primera tarjeta y, sin que sus compañeros la vean, interpretar dicha emoción sin emplear lenguaje verbal. El resto de compañeros intentará averiguar de qué emoción se trata, utilizando sus nombres adecuadamente.

SESIÓN 2

- Nombre de la actividad: ***How do I feel when...?***
- Duración: 15 minutos.
- Agrupación: 8 grupos de 3 alumnos.
- Material:
 - ✓ Hoja con situaciones particulares.
 - ✓ Lista de emociones.

- Objetivos:

- ✓ Denominar las distintas emociones por su nombre.
- ✓ Reconocer las emociones que se sienten en situaciones particulares.

- Desarrollo:

Cada alumno recibirá una hoja de trabajo y la lista de emociones de la actividad anterior. En la parte frontal del primer folio aparecen varias imágenes que representan distintas situaciones en las que los alumnos se pueden ver identificados (p. ej.: un conflicto en el recreo o un compañero que pide los deberes para copiarlos). Estás tendrán un texto breve en la parte inferior que describirá lo que ocurre exactamente. Los alumnos tendrán 5 minutos para escoger la emoción o emociones –máximo 3– que sentirían en cada uno de esos momentos.

A continuación, realizarán la misma tarea pensando en la respuesta o respuestas que consideran “idílicas” para dichas situaciones. Durante los cinco minutos restantes, los tres alumnos pondrán en común sus respuestas y un portavoz de cada grupo compartirá, en voz alta, en qué emociones han coincidido los tres integrantes.

SESIÓN 3

- Nombre de la actividad: *In your shoes.*

- Duración: 15 minutos.

- Agrupación: 6 grupos de 4 alumnos.

- Material:

- ✓ Pizarra digital .
- ✓ Video “Sesame Street. Mark Ruffalo: Empathy” (2:28).
https://www.youtube.com/watch?v=9_1Rt1R4xbM&index=2&list=PL6OIR0yFJ8IWyhLJNjdejiEEJEvtZ19to
- ✓ Hoja con una situación escolar donde intervienen cuatro alumnos.
Un alumno (A) le pide a su amigo (B) que le esconda al compañero (C) el balón de su amigo (D) con el que está jugando. La razón es que C le insultó a A por la mañana después de caerse porque este (A) le puso la zancadilla. Además B y D no se llevan bien porque son líderes de dos equipos de fútbol distintos.
- ✓ Lista de emociones.

- Objetivos:

- ✓ Reconocer la empatía como la habilidad para imaginar los sentimientos de los demás.
- ✓ Identificar cómo querría la otra persona que actuaran los demás en una situación concreta. (Atender a las necesidades emocionales de otros).

- Desarrollo:

En primer lugar, se explicará el concepto de empatía –*empathy*– visualizando un video breve donde se muestra su significado con ejemplos. Seguidamente, se comentará el mismo, pidiendo a los alumnos que narren alguna situación que les haya hecho empatizar. A continuación, se entrega a todos los alumnos una hoja donde se describe y se ilustra una situación escolar en la que intervienen cuatro alumnos.

Se leerá en voz alta para asegurar que ningún alumno tiene problemas para entender el contexto y se asignará a cada uno de los cuatro miembros del grupo, el personaje A, B, C o D. El grupo deberá reflexionar sobre la situación ocurrida pensando y escribiendo qué emociones creen que ha sentido su personaje y los demás. Finalmente, pondrán en común su opinión y un portavoz de cada grupo comentará en voz alta lo que piensan (mientras el profesor hace una tabla en la pizarra para ver qué emociones se repiten en cada personaje).

• **SEMANA 2**

SESIÓN 4

- Nombre de la actividad: ***Looking at myself in the mirror.***

- Duración: 15 minutos.

- Agrupación: 4 grupos de 6 alumnos.

- Material:

- ✓ Papel de plata.
- ✓ Una cartulina tamaño A5 para cada alumno.
- ✓ Post-it de dos colores.

- Objetivos:

- ✓ Autoconocerse: Reflexionar sobre la propia opinión de uno mismo.
- ✓ Aceptar tanto sus fortalezas (de las que se sienten orgullosos) como sus debilidades innatas (de las que no se sienten tan orgullosos).

- Desarrollo:

El docente entregará al alumnado una cartulina, en cuyo interior habrá pegado un rectángulo de papel de plata (para simular un espejo) y un post-it de cada color. Los alumnos tendrán que escribir en la parte superior de cada una de las dos mitades de la cartulina lo siguiente: “*Things that I like about myself*” / “*Things that I don’t like about myself*”. Antes de nada, se les pedirá que reflexionen sobre sus características personales (virtudes y defectos) y escriban una lista en la parte posterior. Después, utilizando los post-it adhesivos, clasificarán dicha lista en aquellas cosas que les gustan –de las que se sienten orgullosos–, y las cosas que no les gustan tanto de sí mismos, aunque son conscientes de que les caracterizan. Cuando hayan terminado su análisis, compartirán ambas características con todos los compañeros del pequeño grupo, prestando atención y evitando comentar.

SESIÓN 5

- Nombre de la actividad: ***What do you think about me?***

- Duración: 15 minutos.

- Agrupación: 4 grupos de 6 alumnos.

- Material:

✓ Los espejos completados en la actividad anterior.

- Objetivos:

✓ Ofrecer *feedback* positivo a los compañeros.

✓ Conocer las propias virtudes a los ojos de los demás.

- Desarrollo:

Para retomar con la actividad de la sesión anterior, los alumnos cogerán su espejo de las “fortalezas” y “debilidades”. Empezando por uno de los alumnos, el resto de los miembros del grupo compartirá cuál o cuáles son las virtudes que más admira de ese compañero y que él mismo no había escrito. Al mismo tiempo, las irán escribiendo en un tercer post-it que rotará de uno en uno hasta llegara a su destinatario, quien lo pegará en el medio de su espejo. Se harán en total 6 rondas para ofrecer retroalimentación a cada uno de los 6 individuos.

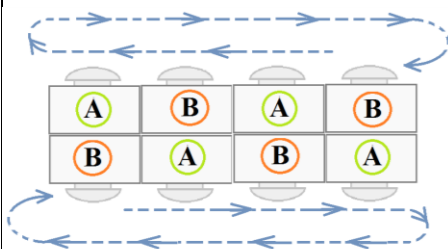
El resultado será un espejo individual con las cosas que le gustan y no le gustan a uno de sí mismo y, en la parte central, las cualidades positivas que otros compañeros ven en ellos. Estos serán colocados en el tablón emocional de la clase.

SESIÓN 6

- Nombre de la actividad: *I said NO!*
- Duración: 15 minutos.
- Agrupación: 3 grupos de 8 alumnos (colocarán las mesas en dos filas de 4 enfrentadas).
- Material:
 - ✓ Hoja donde se redacta una situación escolar:

El alumno A le asegura a B que la vez anterior fue portero mientras jugaban al fútbol y ahora le corresponde a él (B). B, sin embargo, no está de acuerdo y cree que debe ser al revés.
 - ✓ Hoja con frases de convicción para alumno A.
 - ✓ Hoja con frases de convicción para alumno B.
- Objetivos:
 - ✓ Desarrollar habilidades asertivas.
 - ✓ Entender la importancia de respetar los derechos de los demás para que ellos respeten los suyos propios.
- Desarrollo:

Dentro del grupo de 8, los alumnos se colocarán en 4 parejas (unos en frente de los otros) que irán cambiando cuando el profesor dé una palmada, cada 2 minutos.



Ambas filas rotarán en sentidos opuestos, como se muestra en la imagen, para coincidir a lo largo de los cuatro turnos con los cuatro compañeros de la fila opuesta.

Se trata de representar el papel del alumno A o B de la situación, para defender su punto de vista en una conversación. Durante la duración de la actividad completa, cada alumno tendrá que representar dos veces el papel del alumno A y otras dos el de B.

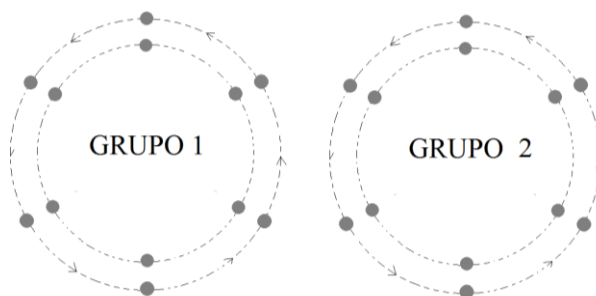
Se les proporcionará una hoja con posibles frases que pueden utilizar en el diálogo para establecer la conversación. El objetivo es llegar a un acuerdo sin que nadie se someta a nadie. Finalmente, comentarán en grupo como se han sentido en cada personaje.

- **SEMANA 3**

SESIÓN 7

- Nombre de la actividad: *Something about me.*
- Duración: 15 minutos.
- Agrupación: 2 grupos de 12 alumnos.
- Material:
 - ✓ Hoja de cuestionario con seis preguntas para cada alumno.
- Objetivos:
 - ✓ Perder el miedo a compartir información personal con distintas personas.
 - ✓ Fomentar el conocimiento entre unos y otros.
- Desarrollo:

Se entregará a los alumnos una hoja individual con seis preguntas sobre aquello que les produce alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa y asco –las 6 emociones de todo individuo según Pérez (2014)–. Una vez rellenada la hoja, compartirán cada una de las respuestas con un compañero distinto, haciendo un círculo concéntrico en el que giran los miembros del exterior al mismo tiempo y permanecen fijos los del interior.



SESIÓN 8

- Nombre de la actividad: *An offer for...*
- Duración: 15 minutos.
- Agrupación: 1 grupo de 24 alumnos (asamblea en el centro del aula).
- Material:
 - ✓ Un folio para cada alumno.
 - ✓ Tijeras.
- Objetivos:
 - ✓ Poner a disposición de los compañeros las propias virtudes para incrementar el compañerismo en la clase.

✓ Comprometerse con los compañeros y con uno mismo.

- Desarrollo:

Al comenzar la actividad, los alumnos tendrán un tiempo individual para escribir en un folio, qué tres cosas se comprometen a ofrecer de sí mismos a otros compañeros que lo puedan necesitar (p. ej. ayuda con los deberes, generosidad con el material, etc.). Antes de empezar a escribir, se cortará uno de los laterales del papel para hacer tiras, donde se escribirá varias veces aquello que se ofrece, con la finalidad de que los compañeros se lo puedan llevar (imitando los avisos que se colocan en las calles y farolas donde distintos profesionales anuncian su servicio y frecen su teléfono). Firmarán el papel para demostrar que serán fieles con su palabra.

Más tarde, el alumnado pegará sus anuncios a lo largo de la pared del aula y tendrán unos pocos minutos para pasear en silencio y observar qué les gustaría recibir de otros compañeros. Cogerán hasta tres tiras y las guardarán, para terminar la actividad en asamblea compartiendo en voz alta qué han escogido y de quién lo van a recibir. Podrán pegar las tiras recopiladas sobre su espejo de cualidades.

SESIÓN 9

- Nombre de la actividad: *One feeling, one person, one moment.*

- Duración: 15 minutos.

- Agrupación: 1 grupo de 24 alumnos (asamblea en el centro del aula).

- Material: -

- Objetivos:

✓ Ser capaces de compartir en el gran grupo pensamientos personales

✓ Escuchar con atención y aceptación las ideas de los demás.

- Desarrollo:

Para finalizar este programa de actividades, los alumnos harán una ronda en la que sólo un alumno hablará en cada momento. Antes de comenzar, les dejaremos un tiempo para pensar en un momento que quieran destacar por ser especial, donde tuvieron una emoción particular con una persona concreta de la clase durante esas tres semanas. El docente pondrá un ejemplo para que se hagan una idea: “Last Monday, I felt grateful because my colleague Marta made for me the photocopies I needed for the Natural Science class”. Con esta actividad, fomentaremos la cohesión de grupo y la escucha activa entre todos los alumnos del aula.

5.6 Evaluación de la propuesta de intervención

Para comprobar que este programa ha sido efectivo después de su aplicación en el aula, se prestará atención a los objetivos generales y específicos propuestos inicialmente, cuya consecución afirmara la validez del mismo.

El docente o los docentes que decidan poner en práctica este plan de integración de la IE en el aula de LE, evaluarán el mismo por medio de observación directa, atendiendo a los indicadores propuestos en la guía especialmente diseñada para ello. Se debe estudiar la evolución del grupo clase en los distintos aspectos, tomando como referencia la situación de origen, previa a la intervención.

La *Guía de Observación para el Docente*, que a continuación se ofrece, pretende realizar un análisis de los resultados que se han manifestado en el grupo general, pudiendo ser individualizada para cada alumno si el docente responsable lo considera oportuno.

Esta rúbrica de observación enfoca su atención, por un lado, en la evaluación del programa de intervención completo y, por otro, en la valoración independiente de las actividades que lo conforman. Ambas secciones aparecen distinguidas en plantillas separadas, en las que se puede apreciar claramente como el eje es, respectivamente, la LE y la Competencia Emocional.

Por último, ya que se considera de gran interés la opinión del propio alumnado que ha participado en el proceso, se proporciona un segundo cuestionario anónimo destinado al grupo de estudio –que se presenta en la LE por formar parte de la programación del área–, para recoger datos relacionados con el idioma, la relación en el aula, y algunas habilidades de la IE.

Los dos siguientes documentos serán entregados a los docentes y al alumnado, respectivamente para realizar la evaluación de esta propuesta.

Responda, atendiendo a la escala de puntuación del 1 al 4*, el grado en que ha percibido mejoría en los siguientes indicadores. En la primera parte, los ítems de observación se refieren al evolución de la L2, tanto durante las actividades de 15 minutos orientadas al desarrollo de la Competencia Emocional como a lo largo del desarrollo normal de la clase, y, la segunda, a los aspectos relacionados con el clima en el aula y la IE.

***Escala del 1 al 4:** 1 NADA 2 POCO 3 BASTANTE 4 MUCHO

Fecha de implantación: __/__/____		GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EL DOCENTE: EVALUACIÓN DEL <u>PROGRAMA DE INTERVENCIÓN</u> (Indicadores referidos a la totalidad del grupo)			
1	<u>Durante las actividades</u> para el desarrollo de la IE en la clase de LE	Puntuación			
		1	2	3	4
	La actitud del alumnado hacia las actividades y hacia la comunicación con los compañeros usando la LE				
	La cantidad de participaciones espontáneas en L2				
	La media de palabras empleadas en L2 en cada interacción con el grupo				
	La integración del idioma en la respuesta oral (en lugar de usar la L1)				
2	<u>Durante el desarrollo normal de la clase</u> de LE	Puntuación			
		1	2	3	4
	La actitud del alumnado hacia el área de Lengua extranjera				
	El nivel de comprensión <i>input</i> oral recibido				
	La cantidad de participaciones espontáneas en L2				
	La media de palabras empleadas en las respuestas solicitadas				
	La media de palabras empleadas en las respuestas espontáneas				
	La aceptación (respeto) mostrada por los alumnos a las respuestas de sus compañeros				

Fecha de implantación: __/__/____		GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EL DOCENTE: EVALUACIÓN DE LAS <u>ACTIVIDADES DEL PROGRAMA</u> (Indicadores referidos a la totalidad del grupo)			
	<u>Durante las actividades</u> para el desarrollo de la IE en la clase de LE	Puntuación			
		1	2	3	4
	El clima global en el aula				
	La ratio de amistades habituales por alumno				
	La presencia de lenguaje conflictivo en las interacciones entre alumnos (p. ej.: cuando un alumno comete un error)				
	La capacidad de empatía (p. ej.: a la hora de aceptar las cualidades y defectos de un compañero para interactuar con él).				
	La asertividad al defender los propios límites y respetar los de otro (p. ej. Cuando no quieren jugar a lo que les propone otro alumno)				
	La facilidad para compartir con los compañeros vivencias personales				

Date _____

Answer these statements drawing a (✓) in the "Yes", "No" or "IDK (I don't know)" square.

About English	Yes	IDK	No
I like the English subject more than the previous year			
I like speaking in English, more than writing or reading in English			
I feel better in English classes at school than the previous year			
I understand everything that the teacher says in the classroom			
I understand when the teacher speaks to me			
I like to raise my hand and speak out in English classes			
About my classmates and my emotions	Yes	IDK	No
I respect the rest of my classmates even though they're not my friends			
I feel respected by my classmates			
I feel I can say "No" if I don't want to do what someone tells me to do			
I'm able to talk with my classmates if there're any problems to solve.			
I know what empathy means			
I feel better when I breathe consciously			
If I think about how the different parts of my body feel, I can focus better on other tasks			

6. Propuesta de mejora

En este apartado se recogen un conjunto de sugerencias con la finalidad de ampliar el campo de actuación y mejorar del programa de intervención diseñado en este TFG.

Una vez que se ponga en marcha el plan que pretende fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de inglés, se propone extender su aplicación al impulso de la competencia de producción escrita. Si tres semanas de atención al desarrollo de la IE, logran mejorar el clima de aprendizaje en el aula de la L2, esta futura propuesta plantea conducir los resultados hacia la respuesta en el canal escrito. Para ello, las actividades que servirán de eje conductor del programa tendrán un mayor componente de dinámicas donde los alumnos desarrollen su destreza escrita, sin dejar un lado la oral.

Por otro lado, disponiendo de los recursos humanos, económicos y materiales correspondientes, se puede llevar a cabo un plan de intervención más completo, que involucre a un mayor número de miembros de la comunidad educativa. Este no solo estaría dirigido al alumnado, sino que entre sus destinatarios estarían los docentes del centro dispuestos a reforzar sus aptitudes emocionales.

A través de un curso de Programación Neurolingüística, impartido por profesionales externos, los especialistas en la LE –y otras ramas de la educación– podrían introducir en su práctica docente las herramientas que ofrece esta técnica, con el objetivo de introducir en su metodología, progresivamente, las habilidades orientadas a la Educación Emocional de su alumnado.

7. Conclusiones

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”.

Albert Einstein

Esta cita que el físico alemán empleó para referirse a sus procesos de hallazgos científicos, se ajusta a muchos otros contextos, como el educativo, y refleja las dificultades de la sociedad a la hora de asumir una actitud de cambio o plantear nuevas soluciones para un problema que no se ha logrado resolver.

Nuestro sistema educativo recibe frecuentes críticas por sus carencias y se sitúa en el punto de mira de las publicaciones de prensa cuando se trata de comparar los resultados académicos internacionales y las destrezas que el mundo profesional exige al alumnado.

Es un dato alarmante que España, rozando las últimas posiciones, se sitúe 23 puntos por debajo de la media de la OCDE en un estudio de PISA que pone a prueba las habilidades de los estudiantes para resolver una batería de problemas cotidianos (Silió, 2014). Según Schleicher, responsable de Educación en la OCDE, la enseñanza del siglo XXI tiene que experimentar un cambio, para dejar de perseguir la acumulación del saber y fomentar la capacidad para poner en práctica ese conocimiento.

Por esta razón, si se pretende conseguir resultados distintos, es indiscutible que se tendrán que llevar a cabo nuevas estrategias que beneficien el desarrollo integral de los alumnos, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje. A lo largo de la fundamentación teórica del presente trabajo, se ha demostrado que existen algunos programas como la PNL que pueden fortalecer tanto las habilidades comunicativas del docente, como su capacidad para educar al alumnado en el control emocional, con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje.

A pesar de que cada vez es mayor el número de profesores de centros educativos públicos, concertados y privados que participan en cursos relacionados con IE, enfocados a la aplicación en el aula, el reglamento educativo aun no lo integra como disciplina. El Gobierno de Canarias es el primero, y de momento el único del país, que ha que ha considerado la necesidad de incorporar en el currículo la *Educación Emocional* (Sanmartín, 2016).

La psicóloga infantil Margarita Jiménez es una entre tantos de los partidarios que se posicionan a favor de esta metodología, ya que según afirma la especialista, la experiencia asegura que los aprendizajes son significativos cuando los alumnos comienzan a tomar conciencia de sus propias emociones y las de los demás.

Por último, la propuesta de intervención de este TFG plantea unas actividades de Educación Emocional diseñadas para llevar a cabo en un aula de quinto de primaria, que apuestan por una mejora en el desarrollo de la competencia comunicativa de la L2. Tomando en consideración las ideas plasmadas en este último punto del documento, se puede concluir que el control de las emociones y el conocimiento de uno mismo y de los demás, pueden ser herramientas constructivas para estimular el aprendizaje de un idioma.

8. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Filella, E., Fita, E., y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. (3ª. Ed.). Barcelona: CissPraxis.
- Bavister, S., y Vickers, A. (2014). *Programación Neurolingüística (PNL). Las claves para una comunicación más efectiva*. Barcelona: Amat Editorial.
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(15), 95-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2015). La educación emocional integrada en el sistema educativo actual. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/211-inteligencia-emocional.html>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823>
- Cenoz, J. (2004). *El concepto de competencia comunicativa*. Antologías didácticas. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz03.htm
- Cohelo, E., Oller, J., y Serra, J. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe: un enfoque práctico*. Barcelona: Horsori.
- Dilts, R., DeLozier, J., y Bacon, D. (2016). *PNL II: Programación Neurolingüística, la siguiente generación*. Barcelona: El Grano de Mostaza.

- Domínguez, P. D. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6), 2. Recuperado de http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf
- García, M. V. (2003) La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 4(2), 0. Recuperado de http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_3_Educacion_Emocional/h_3.1.Documentos_basicos/13.Comceptos_educ_emocional.pdf
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38. Recuperado de https://www.google.es/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/200/2096&ved=0ahUKEwi-2OCuqffTAhXIORoKHd_gC60QFghOMAQ&usg=AFQjCNFt7PZxbKRmkTDeLbUndv3xEtfbWw&sig2=fw5dZrm7-kB68IN1GeO2rQ
- González-Ruiz, R., y Martínez-Pasamar, C. (1998). *Saber hablar y competencia comunicativa. Algunas consideraciones teóricas y didácticas de los saberes lingüísticos de Eugenio Coseriu*. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/4359>
- Lewis, B. (2015). *La magia de la PNL al descubierto*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) del 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- López, D. (2010). Coaching, PNL e Inteligencia Emocional aplicados a la docencia. *V Jornadas internacionales: Mentoring & Coaching, universidad y empresa. Índice de comunicaciones*, 36. Recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_10/Libro_Actas.pdf

Orden EDU/278/2016, de 8 de abril, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL núm. 70, 13 de abril de 2016).

Pérez de las Heras, M. (2010). *¿Estás comunicando? Madrid: LID Editorial Empresarial.*

Pérez de las Heras, M. (2014). *PNL para Maestros y Profesores: Aplicación de la Inteligencia Emocional y la Programación Neurolingüística a la Educación (PNL para Profesionales nº 5).* Amazon.

Picón-Jácome, E. (2011). *Definición de criterios comunes para la evaluación de la competencia comunicativa en programas de Inglés como Lengua Extranjera.* Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/174023/mod_resource/content/0/Picon2011MarcoTeoricoRubricas.pdf

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis de discurso. *Estudios filológicos.* (36), 143-152. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010

Pizarro, G., y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras,* 2(48), 209-225. Recuperado de <http://revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/5619>

Pulido, R., y Muñoz, O. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y Habla,* 15, 128-140. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/3337>

Sanmartín, O. (2016, 26 de junio). *La escuela donde los profesores y los alumnos se forman en emociones. El Mundo.* Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/06/26/576e8aef46163fea5f8b466b.html>

Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech.* Nueva York: Harcourt, Brace & Company. Recuperado de <http://www.bartleby.com/186/>

- Serrat, A. (2005). PNL para docentes. *Mejora tu conocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Graó.
- Serrato, F. (2016, 5 de abril). *Inteligencia emocional para las aulas españolas*. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2015/10/19/actualidad/1445251857_375537.html
- Silió, E. (2011, 16 de mayo). *Un cero en oratoria*. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2011/05/16/educacion/1305496801_850215.html
- Silió, E. (2014, 1 de abril). *Suspense en la vida real*. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/03/31/actualidad/1396296378_749672.html
- Trujillo, F. (2002). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf>
- Valls, L. (2009). *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social*. Recuperado de https://www.academia.edu/26352849/Didáctica_de_la_competencia_comunicativa_intercultural_y_aplicación_de_técnicas_de_investigación_social_una_propuesta_basada_en_la_técnica_de_grupos_focales_para_la_clase_de_ELE_en_el_contexto_universitario_japonés?auto=download