



LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DE LENGUA INGLESA

Trabajo Fin de Máster

Máster universitario en comunicación intercultural
y enseñanza de lenguas
Universitat Jaume I

Belén Fabregat Renau 20247658-E

Dirigido por el Dr. Jorge Martí Contreras

RESUMEN

Este trabajo final de máster trata de aunar las características de la inteligencia emocional y el currículo escolar en actividades dirigidas a alumnos/as de inglés de la educación secundaria obligatoria (ESO), presenta actividades creativas para desarrollar la inteligencia emocional en el aula de inglés. Para tal propósito, contextualizamos la inteligencia emocional dentro de las inteligencias múltiples, presentadas por Gardner y trataremos brevemente los enfoques o métodos de enseñanza que se han tenido en cuenta a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas. Todo ello para llevar a cabo una investigación racional y completa a cerca de la inteligencia emocional.

PALABRAS CLAVE

Inteligencias múltiples, inteligencia emocional, secuencia didáctica, estudiantes, profesor, educación, rol del profesor.

ÍNDICE:

0	Introducción	1
1	Estado de la cuestión	2
1.1	Inteligencias múltiples	2
1.2	Inteligencia emocional.....	9
1.2.1	<i>Clasificación de las emociones</i>	14
1.3	Definición de enfoques y métodos.....	16
2	Aplicación práctica: secuencia didáctica	18
2.1	Definición	18
2.2	Descripción de la Secuencia Didáctica.....	20
2.3	Desarrollo de la secuencia didáctica: Listening with all senses.....	23
2.4	Evaluación	31
3	Conclusión	35
4	Bibliografía	37
5	Anexos.....	41

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente la ayuda inestimable de mi tutor Jorge Martí, sin él este trabajo final de máster (TFM) no hubiese sido posible, él es quién me ayudó en un principio a encauzar las directrices del TFM y quién durante el proceso ha sido de vital importancia.

Gracias también a todo el profesorado que compone el máster CIEL por ayudarme a redescubrir la profesión de docente.

Y por último, gracias a mi familia por darme tiempo para poder realizarlo.

0 INTRODUCCIÓN

Una revisión a la actual escuela ha hecho que nos planteemos el concepto de escuela y los métodos de enseñanza. Las recientes investigaciones van dirigidas a ese propósito y este TFM quiere sumarse a ese cambio y aportar su granito de arena.

Los/as niños/as y los/as jóvenes necesitan, en su desarrollo hacia la vida adulta, que se les proporcionen recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que la vida les deparará (Bisquerra, 2000: 243). Recursos y estrategias que les capacitarán para adoptar los comportamientos más adecuados ante las situaciones futuras donde los pensamientos autodestructivos y los comportamientos inapropiados pueden aparecer por falta de control emocional.

El presente trabajo trata de abordar la Inteligencia Emocional (IE) en el aula de inglés, y de cómo a través de la escuela se puede desarrollar la IE en el alumnado y de cómo debe ser su aplicación en la clase de Lengua Inglesa de Secundaria, a partir de la elaboración de una secuencia didáctica donde se desarrollen actividades para el aprendizaje de la lengua inglesa mientras se les estimula emocionalmente.

La IE es un tema ampliamente tratado por numerosos investigadores, pero poco se ha hablado de su aplicación en la enseñanza de lenguas, y es este nuestro principal objetivo: la aplicación práctica de las emociones en el aula de lengua para maximizar el rendimiento del alumnado.

La escuela del siglo XXI consciente de que no solo debe enseñar información académica a sus estudiantes, ha iniciado un proceso de cambio en el que aún a esfuerzos para educar también las emociones de sus estudiantes, las cuales ayudarán en su adaptación de la sociedad cambiante en la que vivimos. Esta aseveración está sustentada por la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en su preámbulo:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. (LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

Este estudio sigue la actitud de cambio y quiere dar ejemplos de aplicación práctica de un aula del siglo XXI donde las emociones estén presentes y ayuden tanto al docente como al discente a sacar el máximo provecho de las clases. Las investigaciones más recientes demuestran que un alumno que posee habilidades para ser emocionalmente inteligente, lleva una vida más fácil y enriquecedora. A lo largo del siguiente TFM intentaremos dar respuesta empírica a tal afirmación.

1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

En los siguientes apartados vamos a dar contexto a la IE, y para ello hablaremos de las Inteligencias Múltiples (II. MM.), donde se enmarca la IE y daremos respuesta a la definición de IE y a sus inicios. Por último, también ofreceremos una visión general de los enfoques y métodos educativos más relevantes que se han utilizado a lo largo de la historia para enseñar lenguas en la escuela, como una introducción al nuevo método que pretendemos incorporar.

1.1 *Inteligencias múltiples*

La IE está incluida como una de las Inteligencias Múltiples que Gardner desarrolla en su libro *La Inteligencia Múltiple (1993)*, donde demuestra que no existe una única y cuantificable inteligencia, sino que el ser humano posee por lo menos, ocho inteligencias diferentes, cada una desarrollada a un nivel y modo distinto. Gardner define la inteligencia como *“la capacidad de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”*. Con esta definición Gardner apunta dos nuevas ideas. Una primera idea es que se amplía el campo de la inteligencia, dando lugar a varias y diferentes inteligencias. Originariamente se ha considerado inteligente a la persona con un expediente académico brillante, pero Gardner con su teoría sobre las II. MM demuestra que alguien puede ser inteligente en otras áreas de la vida como son las relaciones personales, los deportes... y ser brillantes en ellos, sin tener un expediente académico sobresaliente. En cada campo de la vida utilizamos un tipo de inteligencia diferente. Y segundo, al definir la

inteligencia como una capacidad, Gardner la convierte en una destreza que se puede aprender y desarrollar, de este modo contradice la creencia de que la inteligencia es algo innato e inamovible. Por otro lado, Gardner no niega el componente genético, reconoce que todos nacemos con unas potencialidades marcadas que se pueden desarrollar de una manera u otra dependiendo del entorno donde se nace, de las propias experiencias, de la educación recibida...

Gardner y su equipo de investigadores han identificado ocho tipos de inteligencias, donde cada inteligencia es una competencia autónoma e independiente de las otras, se adaptan al individuo y a la cultura, pero no se influyen entre sí.

Las ocho inteligencias son la inteligencia lingüístico-verbal, la lógico-matemática, la espacial, la inteligencia musical, la corporal-cinestésica, la naturalista, la interpersonal y la intrapersonal.

La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional y juntas determinan la capacidad de dirigir nuestra vida de manera satisfactoria.

Cada una de las inteligencias puede ser abordada en el aula de lengua inglesa con diferentes y entretenidas actividades para ayudar a nuestro alumnado a desarrollarlas eficazmente, de esta manera se demuestra que todas las inteligencias tienen cabida en la escuela. A continuación, además de dar una explicación a cada inteligencia individualmente, describiremos un ejemplo práctico para confirmar que cada una de las inteligencias puede estar incluida fácilmente en el currículum escolar y con ello, sacar el máximo rendimiento a nuestro alumnado en el aula de inglés.

La **inteligencia lingüística-verbal** es la capacidad de usar las palabras eficazmente, ya sea de forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje. Esta inteligencia se aprecia en aquellos estudiantes que les interesa leer, escribir, contar historias, aprender nuevos idiomas... Para estos alumnos la clase de inglés, las ciencias sociales e historia son más fáciles que las de ciencias y matemáticas.

Como ejemplo de actividades en el aula inglesa se podría utilizar un ejercicio donde el alumnado tuviese que añadir adjetivos a los sustantivos que el docente vaya

nombrando u otra actividad podría ser una historia contada conjunta por los estudiantes del aula. El profesor inicia la historia y cada alumno añade una parte a la historia, el resultado final será una historia escrita por los alumnos del curso, de tal manera que se estimula a los estudiantes a utilizar las palabras eficientemente.

La **inteligencia lógico-matemática** es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. A los estudiantes que la han desarrollado les gusta razonar, calcular, experimentar, cuestionar, pensar críticamente y conceptualizar. Prefieren las matemáticas y las ciencias a otras asignaturas.

Para esta inteligencia lógico-matemática las *if-clauses* sirven de ejemplo. Estas oraciones funcionan como una ecuación donde (*if + present*) + *future* = *1st conditional* o lo que es lo mismo $(x + y) + z = 1$ o (*if + past*) + *would infinitive* = *2nd conditional* es igual a $(x + a) + b = 2$. Son oraciones que si se aplica la ecuación son fáciles de asimilar por el alumnado.

La **inteligencia espacial** es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica. Está en los alumnos que les gusta diseñar, colorear, dibujar, visualizar, las actividades artísticas y los juegos de imaginación. Suelen estudiar mejor con gráficos, esquemas y cuadros. Y disfrutan haciendo mapas conceptuales y mentales.

Para el desarrollo de esta inteligencia, los docentes pueden enseñar un *word tree*, consiste en desarrollar múltiples secuencias de palabras. Se utiliza para mostrar cuáles son las palabras que a menudo siguen o preceden a la palabra principal (*target word*) o a mostrar una jerarquía en los términos.

La **inteligencia musical** es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Esta inteligencia surge en edades muy tempranas y se relaciona con su manera de percibir, distinguir, transformar y expresar formas musicales. Son alumnos a los que les gusta

cantar, silbar, seguir el ritmo con los pies y las manos, escuchar... Se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por cualquier tipo de melodía.

Como ejemplo de actividad para desarrollar esta inteligencia podría ser el memorizar y cantar una canción en inglés, si se tuviese posibilidad interpretarla ante público. Los alumnos se sienten muy motivados ante este tipo de actividades, les ayudan, no solamente a desarrollar su inteligencia musical sino también a perder la vergüenza de hablar en público, a reconocer expresiones coloquiales y a aprender nuevo vocabulario.

La **inteligencia corporal-cinestésica**, es la capacidad para usar el cuerpo en la expresión de ideas y de sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, y también la capacidad cinestésica y la percepción de medida y volúmenes. Se aprecia en estudiantes que destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones utilizando materiales concretos.

Recurrir a los juegos donde el uso del cuerpo se haga necesario es una práctica muy apropiada para este tipo de inteligencia. Por ejemplo, usar la mímica para describir una acción o una expresión inglesa y el resto de los compañeros intente adivinar de qué se trata, o también se puede recurrir al juego del *pictionary*, muy similar al de la mímica pero a través del dibujo, un alumno dibuja una acción, un objeto o describe una expresión inglesa y el resto de alumnos debe adivinar de qué se trata.

La **inteligencia naturalista** es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. Se da en los estudiantes que aman los animales, las plantas, todo aquello relacionado con el mundo natural y disfruta investigar acerca de ello.

Para esta inteligencia, un juego de pistas por la ciudad (todo en inglés) o una salida a un zoo servirían de ejemplo, donde el guía del zoo hablará en inglés exclusivamente durante toda la estancia. También se puede hacer un mercado en clase

con objetos que hayan traído los propios alumnos, creando un mercado “real” donde los alumnos vendan los productos a sus compañeros.

La **inteligencia intrapersonal** es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima. Se evidencia en jóvenes reflexivos. Les gusta plantearse metas, mediar, soñar, planificar y meditar.

Un ejemplo de actividad podría ser una en la que el docente motive a sus alumnos a decir cosas positivas sobre sus compañeros. En un círculo y por turnos, un alumno se sienta en el centro para observar y escuchar lo que los demás dicen de él. Este tipo de actividad ayuda a saber lo que los demás piensan de uno mismo, cómo nos perciben y ello ayuda a mejorar la autoestima.

La **inteligencia interpersonal** es la capacidad para entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos, las posturas y la habilidad para responder. También incluye la capacidad para influir en la gente y realizar trabajos cooperativos. Se observa en jóvenes sociables, que son buenos trabajando en grupo y ayudando al compañero. Disfrutan del liderazgo, de la organización, de la manipulación, de la mediación y de las actividades sociales.

Actividades de conocimiento del compañero serían las apropiadas para fomentar esta inteligencia. Cualquier actividad en equipo serviría como ejemplo o la actividad descrita anteriormente en la inteligencia intrapersonal ya que puede ayudar a conocer el grado de amistad que se tiene con los compañeros y facilitar la mejora de las relaciones personales.

Todas estas inteligencias se ven reflejadas en la tabla siguiente (Nicholson-Nelson, 1998):

	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
ÁREA LINGÜÍSTICO-VERBAL	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzles.	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
LÓGICA-MATEMÁTICA	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
ESPACIAL	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzles, imaginando cosas, visualizando.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
CORPORAL-CINESTÉSICA	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas.	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías.
INTERPERSONAL	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
INTRAPERSONAL	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar medio natural, explorar seres vivientes, aprender de plantas y temas de la naturaleza

Tabla 1. Las II.MM. según Gardner

Tras esta breve explicación de las ocho inteligencias se deduce que la teoría de las II. MM. presenta una comprensión más amplia del ser humano y de las distintas formas que tiene para aprender y manifestar sus conocimientos intelectuales y sociales. Esta teoría ha ayudado a replantear la visión tradicional de nuestro sistema educativo. Actualmente, la escuela se centra en la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística-verbal, y da poca importancia al resto de las inteligencias. Lo que Gardner reivindica es que las ocho inteligencias son igualmente importantes y que deberían ser tratadas de igual manera en la escuela. Esta es la razón por la que muchos alumnos se sienten fracasados puesto que la escuela está obviando sus talentos y son obligados a desarrollar dos inteligencias en las que supuestamente no destacan.

La teoría de las II. MM. reclama un cambio en las escuelas, donde se realicen actividades agradables y pertinentes de acuerdo con las habilidades, intereses y preferencias de los estudiantes, de esta manera los alumnos estarán motivados y ello les permitirá descubrir su propio conocimiento y mejorar así su proceso de aprendizaje. La escuela planteada por Gardner está centrada en el individuo, comprometida con el entendimiento óptimo y el desarrollo del perfil cognitivo de cada estudiante.

A estas ideas se unen los conceptos de *estilo de aprendizaje* y el *nuevo rol* del profesor. Reconocer la existencia de inteligencias diversas, supone considerar que no todos tenemos los mismos intereses y capacidades, y, no todos aprendemos de la misma manera. Este último postulado define qué es el estilo de aprendizaje: el resultado de la combinación de ciertas tendencias personales que llevan a emplear unas u otras estrategias de aprendizaje. Estas tendencias son el resultado de muchos factores: personalidad, experiencias de aprendizaje, creencias, motivación... Por lo tanto, cada persona aprende de manera distinta a las demás: utiliza diferentes estrategias, aprende con diferente ritmo, con mayor o menor eficacia incluso aunque tengan la misma motivación, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. (Villanueva: 2010)

Tradicionalmente el docente es el centro del proceso de enseñanza y de la educación. El profesor es quién organiza el conocimiento y guía a los estudiantes hacia

la educación. Asume que es el único que tiene el conocimiento y debe transmitirlo a su alumnado vacío de cualquier conocimiento. Su método de enseñanza se basa en la mecanización y la memorización y como resultado de ello las clases son aburridas y repetitivas (apuntes de la asignatura socioconstructivismo, máster CIEL).

Este rol del profesor cambia para convertirse en un guía, un gestor de los recursos y coordinador de los procesos, es también un sujeto que está aprendiendo constantemente. Se *transforma* en un investigador de los aprendizajes y en un diseñador de situaciones que favorezcan el aprendizaje. Propone actividades en las cuales son los alumnos los que tengan que descubrir el contenido del aprendizaje, para ayudarlos a convertirse en estudiantes autónomos (apuntes de la asignatura socioconstructivismo, máster CIEL).

Este nuevo concepto de escuela, con las características descritas, es el que vamos a tomar como base para el presente TFM, ya que estamos plenamente de acuerdo con la necesidad de un cambio en el sistema educativo. Como se ha dicho anteriormente, el propósito de este estudio es observar una clase de Lengua Inglesa en Secundaria donde se aplique la IE. Para ello, vamos a desarrollar una secuencia didáctica (SD) que tenga en cuenta la IE.

1.2 *Inteligencia emocional*

La IE es el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas relacionados con las emociones: con nuestras emociones (inteligencia intrapersonal) y con las de los demás (inteligencia interpersonal).

En el campo de la IE se encuentran dos modelos diferenciados, por un lado están (a) los modelos mixtos, que combinan dimensiones de personalidad como el optimismo, la empatía o la capacidad de automotivación con habilidades emocionales. Este modelo es ampliamente conocido en nuestro país debido al éxito editorial de Daniel Goleman: *La Inteligencia Emocional* (1995). La visión de los modelos mixtos es más general y difusa, y se basa en afirmaciones y conjeturas beneficiosas para el público en general y no tanto en investigaciones científicas demostradas empíricamente. Por otro lado, encontramos (b) el modelo de habilidad, desarrollado

principalmente por Salovey y Mayer (1990), se centra en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, la IE es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar los problemas y adaptarse eficazmente al medio que le rodea. Estos autores la definen como:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento e intelectual.” (Mayer y Salovey, 1997)

Para estos autores las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. La IE se considera una habilidad donde las emociones y el razonamiento van unidos para facilitar y desarrollar un pensamiento efectivo e inteligente.

El modelo desarrollado por Salovey y Mayer es el que vamos a tomar como pilar básico para el presente estudio ya que es el modelo explicativo coherente general basado en investigaciones empíricas, además de estar apoyado por las revistas especializadas de educación.

El modelo de inteligencia de Salovey y Mayer (1997)

En el modelo teórico de Salovey y Mayer la IE se refiere a un “pensador con un corazón” (“*a thinker with a heart*”) que percibe, comprende y maneja relaciones sociales.

La definición de Salovey y Mayer de lo que es IE (1997) implica cuatro grandes componentes:

1. Percepción, evaluación y expresión emocional: es la habilidad para identificar y reconocer de manera consciente nuestras propias emociones y también las emociones de los que están a nuestro alrededor. Es la habilidad para expresar verbalmente y con seguridad las emociones que sentimos. Una vez alcanzada

esta habilidad, establecemos la base para posteriormente aprender a controlarnos, moderar nuestras reacciones y no dejarnos arrastrar por los impulsos.

2. Facilitación y asimilación emocional implica la habilidad de usar los sentimientos a la hora de razonar o solucionar un problema, es decir, utilizar los sentimientos para facilitar el pensamiento. Puesto que nuestros estados de ánimo influyen en nuestra toma de decisiones, utilizar los sentimientos al servicio del pensamiento en el momento de la resolución de problemas o de la necesidad de ser creativos, puede ayudar a razonar de manera más inteligente.
3. La comprensión emocional es la habilidad para reconocer las señales emocionales, etiquetarlas verbalmente y agruparlas por categorías. Aprender a comprendernos a nosotros mismos, conocer nuestras necesidades y deseos nos ayudará a conectar y a comprender al prójimo.
4. La regulación emocional es la habilidad para dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de manera eficaz. Aprender a controlar nuestras reacciones emocionales y primeros impulsos ante situaciones intensas y dar una respuesta adecuada después de ser razonada.

Una persona con un buen dominio de estos cuatro componentes, será una persona emocionalmente estable y esas habilidades le facilitarán y le guiarán en su proceso de vida.

Por supuesto estas características se pueden extrapolar al mundo escolar. Es difícil que un mismo alumno reúna todas las habilidades pero se pueden enseñar, y es labor de la escuela del siglo XXI educar las emociones de los alumnos para convertirlos en personas emocionalmente inteligentes. La enseñanza de emociones inteligentes depende de la práctica, del entrenamiento y de su perfeccionamiento, y no tanto, de una instrucción verbal, que a la larga no deja huella en los alumnos. Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades arriba desglosadas a través de ejercicios prácticos o

juegos donde el alumno pueda ponerlos en práctica y donde el docente sea un guía en el proceso y les ayude a encauzar las emociones de manera eficaz.

Recientemente, se ha observado los problemas que se derivan de una carencia de IE en los estudiantes tanto dentro como fuera del mundo escolar. A continuación, se van a analizar cada una de estas áreas introduciendo un ejemplo-estudio que confirme las afirmaciones para corroborar lo expuesto, solo una porque este no es el objetivo principal de este TFM pero, debemos añadir, que hay múltiples investigaciones al respecto. Cuatro son las áreas más afectadas por esta falta de habilidad dentro del contexto educativo. Extremera y Fernández-Berrocal (2004:4) destacan el déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, la disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, el descenso del rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

En relación a la IE y su influencia en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, se han realizados estudios en EE.UU. que han mostrado que los alumnos universitarios con más IE informan de menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos pensamientos negativos.

Un ejemplo de estas investigaciones son las realizadas por Salovey, Stroud, Woolery y Epel ápod Extremera y Fdez. Berrocal (2004: 2) las cuales mostraron que cuando los alumnos emocionalmente inteligentes estaban expuestos a tareas estresantes, las percibían como menos amenazantes y las realizaban de manera resolutiva e incluso se recuperaron mejor de los estados de ánimo negativos.

La IE y su influencia sobre la calidad de las relaciones interpersonales, los estudios realizados en esta línea parten de la base de que un alumno emocionalmente inteligente es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación. En un estudio realizado en EE.UU. por Lopes, Salovey Y Straus del 2003 ápod. Extremera y Fdez. Berrocal (2004: 2) se han hallado evidencias sobre la relación entre la IE y la calidad de las relaciones sociales.

Los estudiantes con un alto nivel de IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos.

El papel de la IE como predictor del rendimiento escolar, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos *á*pu^d. Extremera y Fdez. Berrocal (2004: 2) analizaron el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. Los resultados mostraron que altos niveles de IE predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, y que estos jóvenes clasificados como *normales* presentaban un mejor rendimiento académico al finalizar el trimestre en comparación con aquellos jóvenes clasificados como depresivos.

La influencia de la IE en la aparición de conductas disruptivas, las investigaciones realizadas evidencian que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Liau y otros investigadores *á*pu^d. Extremera y Fdez. Berrocal (2004: 2) informan que los alumnos de secundaria con más baja IE muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes. Por otro lado, en relación al consumo de sustancias adictivas, investigaciones con adolescentes en EE.UU. confirman que una elevada IE se relaciona con un menor consumo de tabaco y de alcohol en la adolescencia (Trinidad y Johnson, *á*pu^d. Extremera y Fdez. Berrocal (2004: 2)). Según este estudio los adolescentes con una alta IE detectan mejor las presiones de los compañeros y afrontan más adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo lo que lleva a un incremento en la resistencia grupal y a una reducción del consumo de alcohol y tabaco.

Por lo tanto, los objetivos que se persiguen con la implantación de la IE en la escuela (Aldaz: 2013), serían los siguientes:

- Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional.
- Conocer cuáles son las emociones y reconocerlas en los demás.
- Clasificar sentimientos, estados de ánimo.
- Modular y gestionar la emocionalidad.
- Desarrollar la tolerancia a las frustraciones diarias.

- Prevenir el consumo de drogas y otras conductas de riesgo.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Prevenir conflictos interpersonales.
- Mejorar la calidad de vida escolar, familiar y comunitaria.
- Aprender a servir con calidad.

1.2.1 Clasificación de las emociones

En este punto del estudio, creemos que es conveniente una clasificación de las emociones puesto que como docentes debemos conocer y proporcionar a nuestro alumnado un amplio abanico de palabras que nombren nuestras emociones, más allá de las básicas, como son la alegría, el enfado, la tristeza,... debemos ser conocedores de todas ellas para poder trasmitirlo a posteriori al estudiantado. Por ello, a continuación facilitaremos una clasificación bastante completa realizada por Goleman y Bisquerra.

Pero antes indagemos en el significado de la palabra emoción, según Goleman (2000: 25) “todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución”. En toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. El término “emoción” proviene del latín *movere* que significa “moverse” o “movimiento hacia”. La RAE define el término emoción como “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.

Las emociones se han clasificado siguiendo numerosos y variados criterios, de acuerdo con los principios que los autores querían aplicar. Por ejemplo *Ekman, Friesen y Ellsworth* lo hicieron teniendo en cuenta la expresión facial, *Fernández-Abascal* observando las emociones básicas principales, *Mowrer* por su parte utilizó el criterio de las emociones adquiridas o innatas,... Así hasta una larga lista de autores y sus correspondientes clasificaciones de las emociones, cada uno de ellos empleando diferentes ejes-criterios a fin de ubicar las emociones en una u otra categoría, tales como: positivas, negativas y neutras, agradables y desagradables, problemáticas, individuales o colectivas,...

Como ya hemos comentado, para el siguiente TFM vamos a tomar como ejemplo de clasificación la realizada por Goleman y Bisquerra ápod Vallés, A. y Vallés, C (2000: 127). Ambos autores asignaron a las emociones el calificativo de negativas, positivas o ambiguas, basándose en el grado en que las emociones afectan al comportamiento del sujeto.

1. Emociones negativas:

- Ira: rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
- Miedo: Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, ansiedad, aprensión, inquietud, incertidumbre.
- Ansiedad: Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
- Tristeza: Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación, desesperación.
- Vergüenza: culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar.
- Aversión: hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia, desdén, displicencia, disgusto.

2. Emociones positivas:

- Alegría: entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, diversión.
- Humor: (provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad).
- Amor: afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud.
- Felicidad: gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.

3. Emociones ambiguas: Sorpresa, Esperanza, Compasión.

4. Emociones estéticas: Las producidas por las manifestaciones artísticas (literatura, pintura, escultura, música...).

5. Las emociones se producen cuando:

- Ira: Se produce una frustración, engaño, ofensa agresión...
- Miedo: Existe un peligro físico real o inminente.

- Ansiedad: Nos enfrentamos a una amenaza incierta, existencial, a un evento preocupante.
- Tristeza: Se experimenta una pérdida irreparable.
- Vergüenza: Se produce pérdida de la dignidad personal o ajena.
- Culpa: Se transgrede un imperativo moral.
- Repugnancia: se siente aversión o asco a una sustancia, situación...
- Celos: Se vive el resentimiento frente a una tercera parte por la pérdida o amenaza del afecto de otra persona.
- Envidia: Se quiere o se desea lo que el otro tiene.
- Amor: Se desea al otro o se participa en el afecto.
- Felicidad: Se experimenta un estado de satisfacción y bienestar personal.
- Orgullo: Se produce una autovaloración positiva
- Alivio: Se produce un bienestar personal como consecuencia de cesar una estimulación.
- Esperanza: Se tiene fe, ilusión y ansias de conseguir algo.
- Compasión: Nos sentimos afectados por el sufrimiento del otro y desear ayudar.

1.3 Definición de enfoques y métodos

Nuestro objetivo principal es la introducción de una nueva manera de enseñanza donde se contemple la IE y para ello, es coherente hacer una breve introducción de los enfoques y métodos más relevantes de la historia de la enseñanza, puesto que este nuevo “método” es la consecuencia directa de los fallos y aciertos de los métodos anteriores.

Este apartado pretende dar una visión general de aquellos enfoques o métodos más reconocidos, los que han tenido una larga historia de influencias en la enseñanza de lenguas extranjeras y que aún mantienen vivas sus raíces en los métodos contemporáneos. El objetivo es focalizar la secuencia didáctica (SD) y enmarcarla en un enfoque donde se tenga en cuenta la IE, para luego demostrar que este método ayuda a los alumnos a aprender de manera motivada y eficaz.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras han surgido multitud de enfoques y métodos para tal fin. Según el Instituto Cervantes se entiende como método al conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas

de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

El método más viejo y ortodoxo para la enseñanza de lenguas es el *método gramática-traducción*, vigente durante el siglo XVIII y parte del XIX. Se basa en la asimilación de las reglas gramaticales, para ello se sirve de la traducción de una lengua a la otra como técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y estructuras gramaticales. Las explicaciones se hacen en lengua materna lo que impide el desarrollo de hábitos auditivos y orales.

El *método directo* surge como reacción al método gramática-traducción (popular al final del siglo XIX y principios del XX). Trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que nombra; en otras palabras, asocia las formas de habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna, y se basa en mucha interacción oral activa de la lengua meta. Se elimina la traducción como procedimiento de enseñanza y se evitan los errores a toda costa, para que no generen un hábito incorrecto.

El *método audio-lingual* (principios del siglo XX) caracterizado por el énfasis en lo oral, con la utilización de diálogos y aprendizaje de estructuras contextualizadas. Hace hincapié en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos para lo cual se usan medios tecnológicos como son el gramófono, la grabadora... Se subraya el progreso del alumno reforzando su actuación satisfactoria.

El *enfoque comunicativo* (finales del siglo XX) entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial son las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad. Este método utiliza muchos procedimientos e ideas de métodos anteriores. Utiliza la lengua de forma contextualizada, con foco en la función, con la progresión del curso direccionada por las funciones lingüísticas, el sentido de la comunicación y los intereses del grupo de aprendices.

Para la presente SD, se ha tomado como modelo los aciertos de los enfoques arriba mencionados, para intentar lograr una SD dinámica y eficaz, alejada de aquellas donde el peso de la misma recaía en la gramática y la traducción. En esta SD, hemos tenido en cuenta los intereses de los alumnos pero sobre todo la comunicación oral y

el conocimiento de las propias emociones, sin dejar de lado las funciones lingüísticas esenciales para conocer la lengua meta que nos ayuda a poder comunicarnos.

También tiene un peso importante para la realización de la SD la corriente socioconstructivista, que considera el aprendizaje como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental) e inseparable de la situación en la que se produce. Por ello, para la elaboración de la SD también se tendrá en cuenta esta corriente, que aboga por un alumno autónomo capaz de conocer cómo es su aprendizaje y qué herramientas necesita para aprender y mejorar su aprendizaje. Como docentes nuestra tarea es la de guiar al aprendiente y enseñarle cómo aprender a aprender (Vygotski), para alcanzar la autonomía.

2 APLICACIÓN PRÁCTICA: SECUENCIA DIDÁCTICA

2.1 *Definición*

Según el Instituto Cervantes una SD es una serie ordenada de actividades educativas relacionadas entre sí. Esta serie de actividades pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos con la finalidad de ordenar y guiar el proceso de enseñanza que impulsa al educador. Todas las actividades deben compartir un hilo conductor que posibilite a los estudiantes desarrollar su aprendizaje de forma articulada y con coherencia.

Por lo general una SD comienza con una presentación del tema, luego se desarrollan contenidos para que el alumno lo comprenda, se invita al estudiante a poner en práctica lo aprendido y finalmente se hace una autoevaluación por parte del alumnado, por lo tanto, las fases de una SD son: presentación, desarrollo, cierre y autoevaluación.

Este TFM pretende reflejar estas fases de la SD pero teniendo en cuenta el componente emotivo, la IE, para ello se va a hacer servir de actividades donde la IE esté presente y ayude a los alumnos a desarrollarla. Tomando como ejemplo el modelo de IE de Salovey y Mayer (1997), se tendrán en cuenta los siguientes contenidos a la hora de desarrollar la competencia emocional en la SD: reconocer las

propias emociones, saber manejar las propias emociones, utilizar el potencial existente, saber ponerse en el lugar del otro y crear relaciones sociales (Vallés y Vallés, 2000: 92).

En la fase de presentación, el docente introduce y explica el tema. En esta primera fase el educador debe motivar y despertar el interés del estudiante en los contenidos que se pretenden enseñar. Para ello es conveniente que el docente indague sobre los conocimientos previos del alumno sobre el tema, aquellas experiencias donde el estudiante pudo poner en práctica esos conocimientos y reconocer las emociones que le afloraron en esas experiencias, con el objetivo de aprender a manejar las emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente (Vallés y Vallés, 2000: 92). El docente podrá comprobar si el contenido es adecuado al nivel del alumnado y si representa un desafío o un reto aceptable.

La fase de desarrollo es la más larga, en ella se describen actividades para el aprendizaje y para la evaluación que van ayudando a su construcción. En esta segunda fase, hay que prever estrategias que faciliten un aprendizaje con sentido (actividades de interrogación y aplicación, etc.), que apoyen el desarrollo de la IE (actividades de *role-playing*, escucha activa...), que fomenten la capacidad de autonomía (actividades de decisión y autorregulación), la interrelación social (trabajo en grupos colaborativos entre otros) y la inserción social crítica (actividades de análisis crítico, etc.). Una cuestión clave en esta fase es la regulación: la toma de decisiones que se debe tener en cuenta para adaptar el contenido a las nuevas necesidades, problemas y situaciones que se pueden ir produciendo a lo largo del proceso formativo. La regulación debe corresponder no solo al educador sino a los educandos, que aprendan y practiquen la autorregulación.

En la fase de cierre se realiza una síntesis donde se evalúa el proceso seguido y los resultados obtenidos, y se recapitula y relaciona los contenidos que se han ido trabajando a lo largo del tema, para que los educandos puedan ser conscientes de su proceso de aprendizaje (Gine y Parceriza, 2000: 40). Esta fase debe contemplarse no solo desde la perspectiva del profesor sino también desde la del estudiante, la cual

obliga a pensar en forma de evaluación y en actividades distintas a las de la enseñanza tradicional. Con esta fase se garantiza una secuencia coherente de principio a fin.

En la fase de evaluación se contemplará la evaluación del alumno y la autoevaluación tanto por parte del alumno como del profesor. El docente evaluará la actitud del alumno durante la realización de la SD y la adquisición de los conocimientos, pero también valorará a la propia SD respondiendo a las siguientes preguntas: ¿qué es lo que hemos hecho?, ¿cómo lo hemos hecho?, ¿qué hemos aprendido de esta experiencia? y ¿qué podemos fortalecer?, de tal manera se reflexiona sobre el trabajo realizado y la ejecución del mismo y se favorece la identificación de logros y la detección de acciones que requieran mejora.

Por lo que respecta a la autoevaluación, la capacidad del alumno para juzgar sus logros respecto a la tarea realizada: significa describir cómo lo logró, cuándo, cómo sitúa el propio trabajo respecto al de los demás, y qué puede hacer para mejorar. La autoevaluación no es sólo una parte del proceso de evaluación sino un elemento que permite producir aprendizajes. Debe ser enseñada y practicada para que los estudiantes puedan llegar a ser sus propios evaluadores.

Durante la SD, se estimula la autoestima y el autoconcepto (imagen que tiene cada persona de sí misma), y se posibilitará la autonomía y la metacognición del alumnado. La metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje (Aldaz: 2013).

2.2 Descripción de la Secuencia Didáctica

Nuestra SD tiene por nombre: *Listening with all senses*, va dirigida al alumnado de Secundaria, concretamente a los alumnos de 4º de la ESO, con un nivel de inglés aceptable tanto para la comunicación oral como la escrita. El número ideal de alumnos es de 20, pero conocemos la realidad de las aulas, están masificadas y puede ser muy improbable el desdoblamiento, por lo que está diseñada para comprender a todos los alumnos de una clase, que por lo general va entre 30 y 35 alumnos por aula.

Las sesiones de la asignatura de inglés en un instituto cualquiera son de 1 hora (aunque la LOMCE permite decidir al centro la duración de las sesiones entre 45 min. o 1 hora) teniendo en cuenta el tiempo del que disponemos, la SD queda distribuida de la siguiente manera:

- Primera sesión:
 - Introducción y reflexión sobre *active listening* (10 min.)
 - Visionado del documental: *Children Full of Life* (50 min.)
- Segunda sesión:
 - Puesta en común: *After watching: Children Full of Life* (20 min.)
 - 1er contacto con el *reported speech* (10 min.)
 - *Hot potatoes* (15 min.)
 - Teléfono estropeado (15 min.)
- Tercera sesión:
 - Grupo de 4 (40 min.)
 - Conclusiones (10 min.)
 - Mapa conceptual (10 min.)
- Cuarta sesión:
 - *Speech* (20 min.)
 - Preguntas y sentimientos (20 min.)
 - Juego de mímica (15 min.)

En cuanto al material específico para realizar la SD será necesario: papel, bolígrafo, un televisor o una pantalla con un proyector conectado a un ordenador con internet y algunas documentos donde se recopile información relevante sobre el tema (estas hojas se incluyen en el anexo) las cuales serán proporcionadas por el docente. Para la actividad de evaluación, el docente tiene que buscar una persona que cuente una historia personal en inglés, pero esta tarea de búsqueda se puede solventar

fácilmente con acercarse a la Escuela Oficial de Idiomas y solicitar ayuda, la historia puede ser inventada y luego dramatizada ante nuestro público estudiantil.

En cuanto a la distribución del aula es conveniente que sea una disposición abierta, esto requiere que las mesas no supongan un obstáculo entre los participantes, se pueden colocar al final de la clase y los alumnos pueden sentarse en el suelo o en sillas donde se sientan más cómodos y relajados. Personalmente, la opción del suelo es la más atractiva para los alumnos ya que rompen con la rutina y con la distribución clásica conocida.

La SD compatibiliza los contenidos formales del temario con recursos para desarrollar la IE de los estudiantes, además de atender otro tipo de inteligencias. Con las actividades diseñadas tratamos de alcanzar una serie de objetivos tanto en el plano emocional como en el cognitivo. Atendiendo primero a los objetivos *emocionales* encontramos:

- La motivación.
- La empatía.
- El manejo de las relaciones personales.
- La autoconciencia.
- El aprovechamiento productivo de las emociones.
- La escucha activa.
- El trabajo en grupo.
- La valoración positiva de uno mismo (autoestima).
- El conocimiento de las emociones y el reconocimiento en los demás.
- La clasificación de sentimientos, estados de ánimo.

Entre los objetivos *cognitivos* encontramos:

- El reconocimiento del *direct speech* e *indirect speech* en el discurso.

- La correcta utilización del *indirect speech* en la comunicación.
- El uso correcto del pasado (*simple past, past continuous, present perfect y past continuous*).
- La expresión oral y la comunicativa.
- El aprendizaje de nuevo vocabulario relacionado con las emociones.

2.3 Desarrollo de la secuencia didáctica: *Listening with all senses*

Como ya hemos dicho con anterioridad, una SD está compuesta por tres fases: fase de presentación, de desarrollo y de evaluación (incluida la autoevaluación en esta fase), a continuación vamos a emplear esta clasificación para desarrollar nuestra SD.

En la **fase de presentación**, el profesor introduce el tema general de la SD: *active listening* (escucha activa), y para despertar la curiosidad de sus alumnos expone las siguientes preguntas para su reflexión: *Do you think that hearing and listening refer to the same action? When you are having a conversation, do you devote more time to speak or to listen? Or what do you think "active listening" means?* Además se plantean situaciones donde los alumnos puedan discernir si el escuchante de la conversación está escuchando o por el contrario está oyendo, o discutir cómo se siente el que habla ante situaciones como la que proponemos a continuación:

Imagine that you are telling a classmate about your stay in London. You are providing her with details on the places that you have visited, about the people that you have met...and she won't look at you, she won't say anything, she even turns her back on you and keeps on doing her work. You shall most probably think that this person is not listening to you and you shall stop talking.

Con la información que los alumnos pueden recabar tras esta actividad de reflexión se realiza una tormenta de ideas para dar respuesta a los componentes de la escucha activa, los beneficios y las características que la definen. Las anotaciones se guardan para futuras actividades, puesto que estas nos servirán para la fase final de evaluación. El profesor tiene que ser consciente del nivel de inglés de sus alumnos ya

que la clase será en inglés en todo momento, a ser posible, y debe haber proporcionado un *background* lingüístico en la materia.

Para la siguiente actividad se visualiza un vídeo: *Children Full of Life*, de 45 minutos. Un documental dirigido por Noboru Kaetsu sobre la vida y las enseñanzas del señor Kanamori, un maestro de cuarto de primaria de una escuela pública de Kanazawa, Japón. El señor Kanamori enseña a sus estudiantes lecciones de vida sobre lo que él considera que son los principios más importantes: ser feliz y cuidar a los demás. Sus lecciones también incluyen el trabajo en equipo, la vida en comunidad, la importancia de la sinceridad y honestidad, la escucha activa y la forma de hacer frente al acoso escolar. El documental puede visionarse en la siguiente página web: <http://topdocumentaryfilms.com/children-full-of-life/>

Al término de la visualización, se proporciona a nuestros alumnos una hoja de actividades (*after watching: Children Full of Life*) con una serie de preguntas relacionadas con el documental y sus emociones, que deben responder en casa, a modo de deberes y se les sugiere contestar a las preguntas en un momento de tranquilidad y soledad, para que puedan poner todos sus sentidos en el trabajo.

Con estas actividades, la reflexión y el visionado, pretendemos que los alumnos se familiaricen con el tema central de la SD, *the active listening*, y también que descubran el valor de las emociones, que aprendan qué expresar y compartir las emociones con los demás es importante para poder conocerlas, gestionarlas y como resultado del manejo de las emociones, la vida se nos presenta más llevadera y fácil, nos ayuda a aprender habilidades como: un conocimiento más profundo de nosotros mismos, la toma de decisiones, el logro de metas, la colaboración y la comunicación.

AFTER WATCHING: CHILDREN FULL OF LIFE

Film summary: "We come to school to be happy, so let's all be happy together!" This is the vow made by Grade Four, Class One and their teacher Kanamori. Each day, three children read letters to their classmates, talking honestly about their feelings for each other and events in their lives. The class searches together for ways to understand and cope with troubled relations, unhappiness and loss of loved ones. In the course of the year, the children's characters develop naturally as they share their experiences, and grow to understand the value

of life and of caring for each other's feelings. https://www.nhk.or.jp/jp-prize/english/2003/jyusyou_05.html

QUESTIONS

1. Have you enjoyed the film?
2. How have you felt after watching the documentary?
3. Do you think that kind of teaching is possible in our culture?
4. Would you feel comfortable if your teacher taught you in that way, speaking about feelings and emotions in class?
5. How will your reactions be if you see one of your classmates crying?
6. How is the teacher's reaction when she sees someone crying in class? Do you agree with her behaviour?

En la siguiente sesión los alumnos deben poner en común sus respuestas y analizar y razonar aquellos puntos que consideren más relevantes sobre la película, estos puntos son: las enseñanzas del profesor Kanamori, el tratamiento del profesor a los alumnos, la actuación de los alumnos, la escucha de los estudiantes... el análisis y las conclusiones que saquemos, nos servirán como punto de partida para entrar de lleno en el tema principal: la escucha activa.

En la **fase de desarrollo** se realizan diversas actividades que incluyen los objetivos que se quieren alcanzar, de menor a mayor dificultad, y que de manera gradual van introduciendo el contenido para que el aprendiz vaya asimilándolo fácil y eficazmente. La creatividad de las actividades es obligatoria para mantener la motivación inicial de los alumnos.

Esta fase se inicia con una actividad oral, que sin salirse del tema principal (*active listening*) introduce el *reported speech*, el cual es necesario para poder realizar satisfactoriamente las actividades posteriores. El docente escribe en la pizarra un par de oraciones en estilo directo y sus equivalencias en estilo indirecto, por ejemplo: *I'm really busy now (direct speech) – Jane told me she was really busy then (indirect speech)* o *Mary worked last night (DS) – Mary told me she had worked the day before (ID)*. Con la ayuda de estas frases, los alumnos deben deducir las reglas gramaticales que rigen el *reported speech*. Los estudiantes observan las diferencias entre los dos

estilos: el tiempo verbal da un “paso” atrás en el tiempo, los pronombres personales cambian y las palabras que se refieren al tiempo también. Con esta información se puede añadir alguna oración más para que ellos mismos realicen el cambio de una oración en estilo directo a estilo indirecto. El docente debe funcionar como guía y huir en todo momento de la instrucción formal, donde un profesor explica las reglas y luego los alumnos las ponen en práctica en ejercicios con gramática explícita (gramática tradicional). Una vez deducida la gramática, sería útil para el alumno darles un documento con las equivalencias entre el estilo directo e indirecto tanto de los verbos como de otras palabras que se ven alteradas en la transformación (ver anexo 1).

Para consolidar la gramática sobre el *reported speech* en nuestros alumnos, haremos actividades vía online, concretamente *hot potatoes*. Con la ayuda de una pantalla podemos realizar estos ejercicios en grupos o todos juntos, según nos convenga. En las siguientes páginas web podemos encontrar ejemplos de *hot potatoes* sobre el *reported speech*:

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/concurso2005/17/reported_speech1.jqz.htm

http://khoanh.hcmup.edu.vn/projects/Tilt2006/3C/InternationalOrganisations_NgocThuy_ThuyMy/Hot%20potato%20quizzes/Reported_Speech_1.htm

La actividad siguiente tiene en cuenta el *active listening* y el *reported speech* a la vez: Un alumno, elegido al azar, cuenta un secreto al oído de un compañero y este alumno se lo cuenta a otro y así sucesivamente hasta que el docente u otro alumno decide parar la cadena, el último alumno en escuchar el secreto se levanta y cuenta al resto del grupo cual es el secreto, usando el estilo indirecto en su discurso, por ejemplo: *Adrián told Pablo that he had travelled to London with his girlfriend without parental consent*. El alumno que contó el secreto debe comentar al resto si ese es su secreto o en la cadena se ha perdido o añadido información (parecido al juego del teléfono estropeado). Se puede repetir tantas veces como el docente crea oportuno hasta que el alumno asimile la información correctamente, siempre teniendo en cuenta el tiempo del que dispone.

Como es la primera vez que se les introduce el *reported speech*, solo consideraremos los principales tiempos verbales y sus equivalencias en el estilo indirecto (*present - simple past, present continuous - past continuous, present perfect - past perfect and will - would*). Si en el discurso de un alumno aparece otro tiempo verbal que en principio no nos interesa, para no complicar más el ejercicio, podemos ayudarles a transformar la oración en estilo indirecto pero sin hacer mucho hincapié en el tiempo verbal, para ir progresivamente en el aprendizaje.

A continuación, para la siguiente actividad la clase se divide en grupos de cuatro personas, un alumno *A* cuenta una historia personal, otro compañero *B* escucha activamente lo que cuenta, el tercero *C* escribe lo que cuenta el primero y el cuarto *D* observa la escena entre el que habla y el que escucha y anota las reacciones de ambos.

A cuenta una historia personal
B escucha la historia
C escribe la historia
D observa las reacciones

Una vez realizado el ejercicio, el profesor-guía pide al alumno *B* que cuente al resto de la clase lo que el alumno *A* le ha contado, *B* debe recurrir al *reported speech* en su discurso. Después *A* expresa como se ha sentido en el acto comunicativo. Luego *C*, con las anotaciones en la mano, cuenta si lo que *B* ha contado es fiel al discurso de *A* o por el contrario ha añadido o eliminado información. Por último *D* debe describir la situación comunicativa: el lenguaje corporal de los interlocutores, las interrupciones, la implicación del receptor... de esta manera hemos analizado un contexto comunicativo y con ello hemos visto los componentes de la escucha activa y sus beneficios. En este contexto, alumnos y profesor añaden ideas y ayudan en el proceso de análisis para llegar a las principales conclusiones.

Otra actividad es la creación de un mapa conceptual con las ideas básicas que se han alcanzado tras el análisis. Se realiza con el mismo grupo de cuatro alumnos que realizaron el ejercicio anterior. El punto de inicio será la escucha activa y a partir de ahí cada grupo desarrolla los puntos necesarios para realizar un mapa conceptual entendible y comprensible. El profesor debe recordar a los alumnos que un mapa conceptual es una representación gráfica del conocimiento, desarrollado en una cara de un folio como máximo y debe ser visualmente atractivo y fácil de leer. Con la ayuda de un dispositivo multimedia podemos mostrarles varios ejemplos de mapas conceptuales.

Al finalizar, se pondrán en común los mapas conceptuales de todos los grupos participantes, e incluiremos uno con las características principales de la *active listening* (ver anexo 2) y si es posible las colgaremos en el aula o en el pasillo del instituto para que todos los alumnos del instituto tengan la posibilidad de verlos y leerlos.

Para fomentar la escucha activa entre nuestros estudiantes basta con que pongamos atención en los múltiples beneficios que se consiguen cuando lo ponemos en práctica. Una buena escucha activa permite afirmar al otro, hacerle sentir bien, que esté cómodo con nosotros, todo ello repercute positivamente en la relación con él, se construye una relación en la cual se capta al otro tal y como es, sin intentar cambiarlo ni juzgarlo, lo cual genera aceptación mutua. Es mucho más útil saber escuchar que saber hablar a la hora de conocer a los demás, cuando alguien nota que es escuchado con interés se siente seguro, asume que puede mostrarse como es y se siente aceptado. Por otro lado, una buena escucha activa permite absorber más información, incluso aquella que no resulta agradable, cómoda o fácil de entender, además esta es la forma de escuchar que espera el otro. También ayuda a conocerse a sí mismo, puesto que al escuchar, aunque no siempre interese lo que se escucha, se tiene la oportunidad de recibir información del otro, acerca de cómo reacciona ante la escucha y ello ayuda a conocerse y a madurar. Así pues, escuchando activamente podremos lograr que la otra persona que habla se sienta bien, que esté cómoda con nosotros, que le inspiremos confianza y que debido a lo anterior nos dé mayor cantidad de información.

Con este tipo de actividades se intenta que el alumno aprenda la importancia de la escucha activa en el desarrollo del proceso comunicativo, que aprenda a diferenciar los conceptos de escuchar y oír, que explique el significado del concepto *active listening*, que valore el uso personal de la escucha, que identifique elementos que favorecen o entorpecen la escucha activa y por último, que aplique técnicas de *active listening* para facilitar el proceso de comunicación.

Fase de evaluación, en este punto donde los alumnos ya tienen el grado de conocimiento esperado sobre la escucha activa, sus características y sus componentes, recurrimos a las primeras anotaciones (fase de presentación) que los alumnos hicieron sobre la escucha activa para compararlas con su actual conocimiento y con la hoja proporcionada por el profesor y se analizan las diferencias. Por la complejidad de esta actividad y para el entendimiento y la comprensión de la misma se puede utilizar la lengua materna en su explicación, solo si el profesor percibe que sus alumnos se pierden a causa del idioma. Para esta fase como actividad principal, se organiza un *speech*: una persona ajena al aula contará a los alumnos una experiencia personal (puede ser ficcionada), dramática y con final feliz, para que los alumnos se impliquen emocionalmente. Un ejemplo de historia dramática podría ser:

La historia de un chico transexual que narra cómo ha sido su vida. Desde muy pequeño él siente que ha habido un error de la naturaleza, siente que está encerrado en el cuerpo de una chica. Habla sobre su vida, su familia, sobre los problemas con los que se encontró en el momento en que decide vivir su vida como quiere, sin impórtale el qué dirán. Cuando empieza el proceso de cambio, está solo, no tiene el consentimiento ni el beneplácito de su familia, pero está decidido, solo tiene una vida y quiere ser feliz. A partir de ese momento su vida se complica aún más, narra las trabas con las que se encuentra por el camino, que no son pocas: la burocracia, el dinero, los amigos, la familia... todo está en su contra, su vida se convierte en un camino de espinas pero él está decidido y hace lo imposible para seguir adelante con su sueño y con su vida. Después de 5 años de calvario y de pesares, consigue ser un chico en todos los aspectos y por fin, es feliz.

Como requisito imprescindible debe ser contada en inglés para continuar inmersos en la lengua meta. Durante el discurso, el profesor analizará las reacciones y respuestas del alumnado ante la escucha y observará el grado de implicación de cada

uno de ellos, con la rúbrica en la mano irá completándola y evaluando a los estudiantes. Al finalizar el *speech*, los estudiantes pueden realizar preguntas libremente al orador, sin entrar en actitudes morbosas o fuera de tono. Como actividad secundaria de evaluación se les animará a reproducir la parte más relevante del discurso desde su punto de vista por ejemplo: *Frank told us that he had been rapped by three young men*, para valorar el grado de adquisición que han alcanzado los alumnos. Cada uno de los estudiantes debe realizar alguna oración en *reported speech* en su discurso.

Para relajar el ambiente en clase, ya que suponemos que la historia contada alterará los ánimos de los estudiantes, proponemos un juego con el propósito de conocer cómo los alumnos se han sentido al escuchar la historia y qué emociones han experimentado. El juego consiste en que, a través de la mímica, un alumno escenifica una emoción de las que ha sentido durante el *speech* y los demás compañeros deben adivinar de cuál se trata. Este juego también sirve para facilitar el aprendizaje de nuevo vocabulario. Para esta actividad se les facilita una hoja recopilatoria (ver anexo 3), con las principales emociones (en inglés) para ayudar al alumno a poner nombre a los sentimientos y a las emociones.

Si observamos en los estudiantes un interés creciente sobre el tema les podemos animar a indagar sobre él y, como guías, ofrecerles algunas páginas web de interés, por ejemplo el blog de una joven transexual en Kenia: <http://kenyantg.blogspot.com.es/> o facilitarles el título de alguna película que trate sobre la transexualidad: *The Good Son* documental dirigido por Shirley Berkovitz, es un buen ejemplo. Trata sobre el cambio de sexo de un chico de 22 años en Israel o la película francesa: *Tomboy*, dirigida por Céline Sciamma, que trata la vida transexual de un niño de 13 años.

Resumen de las **ACTIVIDADES**: *Listening with all senses*

Fase de presentación	Fase de desarrollo	Fase de evaluación
Reflexión sobre <i>active listening</i>	Reported speech (1er contacto)	Conclusiones: ejercicio anterior
Children Full of Life (48')	Hot potatoes: RS	Speech
After watching (deberes)	Teléfono estropeado	Preguntas y sentimientos
	Grupo de 4	Mímica
	Mapa conceptual	

Tabla 2. Resumen de las actividades

A modo de breve resumen añadir que esta SD cumple los objetivos arriba mencionados, tanto los objetivos *emocionales* como los *cognitivos*. Se han elaborado actividades con ese propósito, actividades que tienen en cuenta el componente emocional cuando se presenta la escucha activa y actividades con un fin lingüístico y gramatical cuando se reflexiona sobre el *reported speech*.

2.4 Evaluación

Para evaluar los conocimientos adquiridos y el comportamiento del alumno hemos creado la siguiente rúbrica. Con ella, la tarea de evaluar se hace más fácil puesto que contempla todos los factores a tener en cuenta y se evalúa de la manera más objetiva posible, desde el mismo patrón. El docente debe rellenar la rúbrica mientras los alumnos estén haciendo sus actividades, a través de la observación y el análisis de su comportamiento, de su participación y de su actitud en clase.

INDICADORES		DESCRPTORES						
Actitud en clase	Despistado a menudo y se le debe llamar la atención en cada sesión.	0	Bastante despistado y se le debe llamar la atención algunas veces.	0.3	A veces se despista pero tiene buen comportamiento en general.	0.5	Atiende a las explicaciones, tiene buen comportamiento.	1
Trabajo en grupo	No participa en el equipo, fallándole a menudo su tarea y no prestando ayuda a otros miembros.	0	Participa a veces, regularmente olvida su aportación y no suele ayudar apenas al resto.	0.3	Participa normalmente, no siempre trae su parte hecha y no ayuda siempre.	0.5	Participa con responsabilidad, aporta lo que le toca y ayuda a otros miembros.	1
Participación en las actividades	No atiende ni realiza prácticamente ninguna de las actividades diarias.	0	No atiende a todas las explicaciones y en consecuencia algunas actividades las realiza erróneamente.	1	Atiende a las explicaciones pero a veces no participa todo lo posible.	2	Atiende a cómo realizar las actividades y participa activamente en todas.	3
Intervención libre	No hace ninguna intervención.	0	Interviene poco.	0.3	Interviene alguna vez con alguna aportación interesante	0.5	Interviene regularmente y con respeto.	1
Utilización del <i>reported speech</i> (RS)	No utiliza el RS en su discurso.	0	Utiliza poco el RS en su discurso, pero lo utiliza correctamente.	1	Utiliza el RS en su discurso con algún error pero se ve un esfuerzo en el alumno.	2	Utiliza siempre que puede el RS en el discurso y no comete errores en su realización.	3
Errores de pronunciación	Muy mala pronunciación.	0	Baja pronunciación.	1	Buena pronunciación.	0.5	Muy buena pronunciación.	1

Tabla 3. Rúbrica para el profesor

Para la autoevaluación de los alumnos, les proporcionaremos una rúbrica, también elaborada por nosotros, para que el alumno reflexione sobre cómo ha sido su aprendizaje, cómo se ha sentido en la actividad y sobre todo para que deduzca cuál ha sido su manera de aprender de modo que conozca cómo aprende y desarrolle lo aprendido en futuras actividades. Es conocido que la autoevaluación en el autoaprendizaje es de vital importancia para que el alumno autorregule su aprendizaje. Para ello, el estudiante debe ser capaz de identificar cuándo aprende y cuándo no y sobre todo qué de lo que hace le ayuda a aprender, es decir “aprender a aprender”. Aprender a evaluarse a uno mismo no es tarea fácil y necesita ejercitarse para llegar a formar parte del repertorio de capacidades consolidadas del alumno. Nosotros creemos que debe ser una práctica que se utilice desde los primeros años de escolaridad aunque se vaya modificando a lo largo de las etapas.

Rúbrica para los alumnos: CÓMO HE HECHO MI TRABAJO

INDICADORES	DESCRIPTORES		
<i>Reported speech</i>	Sé hacer oraciones con el RS sin cometer errores.	Entiendo cómo se hacen las oraciones en RS pero sigo cometiendo errores.	Estaba despistado y no he entendido cómo se hacen las oraciones en RS
<i>Active listening</i>	He entendido la escucha activa y quiero ponerlo en práctica en mi vida diaria.	He entendido la escucha activa	No he entendido nada y no me parece nada útil su puesta en práctica.
Mis emociones	Me he implicado mucho en la actividad	He compartido mis emociones con los compañeros	No me gusta hablar de mis emociones en público
Respeto por los demás	He respetado los turnos y lo que decían los demás era importante	No siempre he respetado los turnos y prefiero mis opiniones a otras.	Siempre se me olvida respetar los turnos y no me importan las opiniones de los demás
Gusto por las actividades	Me ha parecido una clase muy interesante y educativa.	Había actividades muy interesantes pero otras eran aburridas.	No me ha gustado este tipo de actividades por lo que me he aburrido.

CÓMO MEJORAR MI TRABAJO:

Tabla 4. Rúbrica para el alumno

3 CONCLUSIÓN

Esta investigación trata en todo momento de aunar en la clase tanto el currículo académico como los objetivos emocionales que proponemos, para demostrar que es factible dar clase de inglés a los alumnos desde un punto de vista emocional y también atendiendo a otros tipos de inteligencias. Para ayudar a nuestros alumnos a desarrollar la IE hemos diseñado actividades en donde se fomenta y desarrolla la escucha activa o el visionado de documentales que les ayuda a recapacitar sobre las relaciones humanas y sobre cómo se debe tratar a los demás... Pero también hemos desarrollado otra tipología de actividades para fomentar otras inteligencias, enmarcadas dentro de las inteligencias múltiples, como por ejemplo: las actividades de expresión oral que desarrollan la inteligencia lingüístico-verbal, cuando pedimos al alumno que analice oralmente las actividades realizadas o que exprese su opinión acerca de lo aprendido; la actividad de mímica fomenta la inteligencia corporal-cinestésica, donde un alumno expresa emociones y sentimientos a través de la expresión de su cuerpo y un compañero debe adivinar de qué emoción se trata y por último, la inteligencia espacial, que se desarrolla con la creación de un mapa conceptual con las características que definen la escucha activa.

Pero como se puede comprobar, hemos desarrollado más actividades desde el punto de vista emocional a través de la escucha activa. Creemos que el desarrollo de la escucha activa tiene muchas ventajas en los alumnos, tanto dentro como fuera del aula puesto que les ayuda a afirmar al otro, a conocerlo, a conocerse a sí mismo, a madurar y a construir relaciones de calidad, duraderas en el tiempo. La actitud de la escucha real genera aceptación mutua en la cual se capta al otro tal y como es, sin juzgarlo ni cambiarlo.

Hemos visto cómo educar las emociones convierte a nuestros alumnos en personas emocionalmente inteligentes y que la enseñanza de las emociones depende de la práctica, del entrenamiento y de su perfeccionamiento, y esta SD aporta su granito de arena hacia ese objetivo. Queremos ayudar a desarrollar personas con ese potencial, personas mentalmente sanas y ayudarles en el camino de la vida, intentando

plantar los cimientos para que ellos logren el autocontrol de sus emociones. Poner las emociones al servicio del pensamiento para aprender a controlarlas, puesto que nuestros estados de ánimo influyen tanto positivos como negativamente a la hora de tomar decisiones, de razonar y de la resolución de problemas.

Por otro lado, tampoco se han obviado los contenidos propios que el Ministerio marca, contenidos lingüísticos y cognitivos, ya que hemos programado actividades para el aprendizaje y conocimiento del *reported speech*. El *reported speech* es contenido obligatorio de 4º de la ESO.

Hemos diseñado actividades creativas y que pretenden ser atractivas al alumnado, que intentan alejarse de la explicación explícita, de los ejercicios de gramática clásicos. Son tareas pensadas para que el alumno aprenda de una manera divertida y reflexiva teniendo en cuenta sus preferencias e intereses, han sido planteadas para conseguir un estudiantado autónomo, que sepa lo que quiere y lo que necesita en cada situación de aprendizaje, para tal propósito se ha creado una rúbrica que el alumno debe rellenar para conocer su estilo de aprendizaje y mejorar su manera de aprender.

Y por último debemos añadir que hemos seguido los criterios que se alejan de un profesor autoritario y distante, convirtiéndonos en un guía, un consejero que ofrece recursos y crea un ambiente agradable e igualitario en el aula. Somos el personaje secundario imprescindible de esta película llamada *clase* y nuestros alumnos los protagonistas de ella.

4 BIBLIOGRAFÍA

- ALDAZ, N. M. (2013): “La metacognición en la educación”, *Monografías*. <<http://www.monografias.com/trabajos34/metacognicion-escuela/metacognicion-escuela.shtml#metac#ixzz3fOEFg3g>> [Consulta: 9 julio 2015].
- BAHÓN, J. (2015): “Inteligencias múltiples, en las dificultades de aprendizaje”. Jornada de inteligencias múltiples. Valencia (8h.)
- BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Cisspraxis.
- Diccionario de términos clave de ELE. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm> [Consulta: 26 mayo 2015].
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa. *BOE*. 10 de diciembre de 2013, núm. 295, p. 97858-97921. <<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>> [Consulta: 10 junio 2015].
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ- BERROCAL, P. (2003): “La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula”, en: *OEI-Revista de Iberoamericana de Educación*, núm. 332, pp. 97-116.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ- BERROCAL, P. (2004): “El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). <<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105>> [Consulta: 12 abril 2015].
- FERNÁNDEZ- BERROCAL, P. y EXTREMERA, N.: “La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681 – 5653).
- FERNÁNDEZ- BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2005): “La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3) pp. 63-93.

- FERNÁNDEZ- BERROCAL, P. y RUIZ ARANDA, D. (2008): “La Inteligencia Emocional en la Educación”. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa (ISSN 1696-2095) Nº 15, Vol. 6 (2) 2008, pp. 421–436.
- GINE, N. Y PARCERISA, A. (2000): *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- GOLEMAN, D. (1995): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HERNÁNDEZ, F.L. (1999-2000): “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje”. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11, 1999-2000 pp. 141-153.
- HERRERA, J.: *English exercises*.
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/concurso2005/17/#REPORTED_SPEECH> [Consulta: 21 julio 2015].
- ICHOLSON-NELSON, K. (1998): *Developing Students' Multiple Intelligences*. New York: Scholastic Professional Books.
- *Inside out (Del revés*. Dir.
- JAPAN PRIZE (2003): *Children - Full of life: Learning to Care*.
<https://www.nhk.or.jp/jp-prize/english/2003/jyusyou_05.html> [Consulta: 20 julio 2015].
- LIVING, L. (2014): “Living Lindsay: My life as a transgender girl in Kenya”.
<<http://kenyantg.blogspot.com.es/>> [Consulta: 15 junio 2015].
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997): *What is emotional intelligence?*
<http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Pr oper/EI1997MSWhatIsEI.pdf> [Consulta: 10 marzo 2015].
- *Namida to warai no happi kurasu: 4 nen 1 kumi Inochi no jugyô (Children Full of Life*. Dir. Noboru Kaetsu) 2003. <<http://topdocumentaryfilms.com/children-full-of-life/>> [Consulta: 6 mayo 2015].

- NGUYEN, N. (2004-2009): *Nhoaanh.net: Resource center for English teaching and learning*.
<http://khoaanh.hcmup.edu.vn/projects/Tilt2006/3C/InternationalOrganisations_NgocThuy_ThuyMy/Hot%20potato%20quizzes/Reported_Speech_1.htm>
[Consulta: 21 julio 2015].
- OTERO, M.L. (1998): “Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?”.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf>
[Consulta: 16 junio 2015].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001) *Diccionario de la lengua española*.
<<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>> [Consulta: 10 junio 2015].
- RIVIÈRE, A. (1984): “La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía”. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 27/28, 7-86. Apuntes máster CIEL.
- SASTRE, N. y NAVARRO, CT. (2013): “Cómo citar la bibliografía en los trabajos académicos”. <<http://hdl.handle.net/10251/31590>> [Consulta: 2015].
- *The Good Son*. (Dir. Shirley Berkovitz). 2014.
- *Tomboy*. (Dir. Céline Sciamma). Hold Up Films / Arte France Cinéma. 2011
- VALLÉS, A. Y VALLÉS, C. (2000): *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- VILLANUEVA, M^o L. (2010): “Los Estilos de Aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe”. *Monográficos marco ELE*. (ISSN 1885 – 2211) N^o 10. Apuntes del máster CIEL.

Imágenes:

- Anónimo (2014): Palabras que cambian en el reported speech. *Alumni*.
<http://www.alumni.org.br/quiz/faq/> [Consulta: 17 agosto 2015].
- Dietz, L.: Dibujos de las emociones. *DBT self help*.
http://www.dbtselfhelp.com/html/er_emotions_graphic.html [Consulta: 6 agosto 2015].

- JEFFREYNGUYEN52697 (2015): Active listening. *None of us is as smart as all of us.*
<https://jeffrey52697.wordpress.com/2015/01/22/hearing-vs-listening-vs-active-listening/> [Consulta: 6 agosto 2015].
- VILLANUEVA, R.: Resumen del reported speech. *Plataforma Augusta. Centro de Innovación TIC. Universidad Autónoma de Occidente.*
<http://augusta.uao.edu.co/moodle/course/view.php?id=4551&topic=13>
[Consulta: 5 agosto 2015].

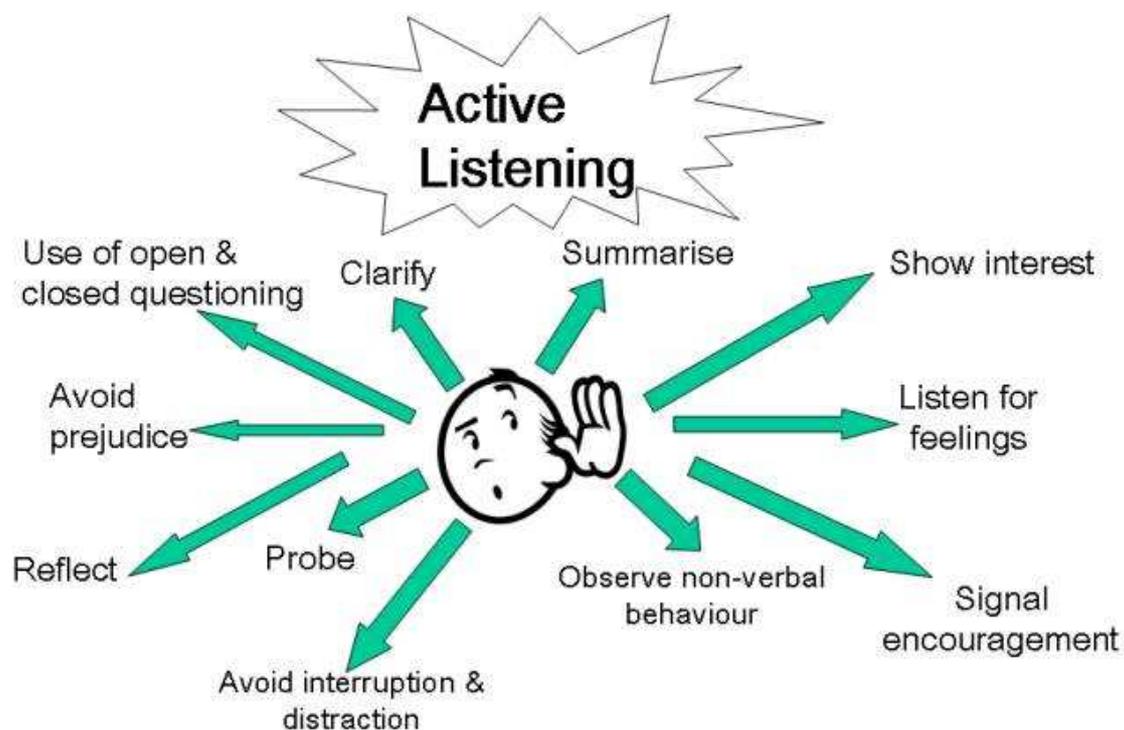
5 ANEXOS

ANEXO 1

Simple Present (SP) <i>"I am really busy."</i>	Past Tense (PT) <i>Jane said she was really busy.</i>
Present Continuous (PRECON) <i>"I am baking a cake."</i>	Past Continuous (PASTCON) <i>She said she was baking a cake.</i>
Past Tense (PT) <i>"I went to the store to buy some coffee."</i>	Past Perfect Tense (PPT) <i>She said she had gone to the store to buy some coffee."</i>
Present Perfect Tense (PREPT) <i>"I have learned this recipe from my mother."</i>	Past Perfect Tense (PPT) <i>She said she had learned that recipe from her mother.</i>
Will <i>"I will call you later."</i>	Would <i>She said she would call me later.</i>

Time	two weeks ago - two weeks before/ earlier last night - the night before yesterday - day before, or the previous day today - that day now - then, at that time, at that moment this afternoon - that afternoon tomorrow - the day after, or the next day next week - the following/next week in a week - a week later yet - by that time
Place	here - there
Personal Pronouns	I - he or she you - I or we we - they
Possessive Adjectives	my - his or her your - my or our our - their
Demonstrative Pronouns	this - that these - those

ANEXO 2



- L** = Look interested - get interested
- I** = Involve yourself by responding
- S** = Stay on target
- T** = Test your understanding
- E** = Evaluate the message
- N** = Neutralise your feelings

ANEXO 3

