



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultad de Educación

Memoria del Trabajo de Fin de Grado

El enfoque emocional en el aprendizaje del inglés en Educación Infantil.

Eva María Far García

Grado en Educación Infantil

Año académico 2018-19

DNI del alumno:

Trabajo tutelado por Iria Maria Bello
Departament de Lengua Inglesa

El autor no autoriza el acceso público a este Trabajo de Fin de Grado.

Palabras clave del Trabajo: Aprendizaje del inglés, enfoque emocional, ciclo infantil

1. Resumen:

El siguiente Trabajo de Fin de Grado aborda el aprendizaje del inglés como tercera lengua en las Islas Baleares, es decir, del inglés, mediante una metodología basada en el aprendizaje emocional llevado a cabo por medio de los colores primarios. La lengua inglesa tiene un alto grado de importancia a nivel mundial y, teniendo en cuenta que el cerebro humano se encuentra en plena fase de desarrollo durante los primeros años de vida, la primera infancia resulta ser el mejor momento para fomentar la curiosidad, la creatividad y el interés por esta lengua.

La finalidad a conseguir es el trabajo de ésta lengua de manera global a través proponer una metodología innovadora mediante el uso de la educación emocional como método de aprendizaje. Se presentan y se discuten una serie de actividades con el objetivo de llevar a la práctica el enfoque emocional a las aulas de inglés. Con ello se pretende una toma de conciencia del enfoque emocional en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación infantil.

1.1. Palabras Clave:

Aprendizaje, Inglés, enfoque emocional, colores, educación infantil.

1.2. Abstract

The following dissertation is an approach on learning English as a third language on the Balearic Islands based on methods that use emotional learning carried out by means of primary colours. The English language has a high level of importance worldwide and, considering that the human brain is in full development in the first years of life, early childhood is the best phase to encourage curiosity, creativity and and interest in this particular language.

The main objective is to work on this language on a global scale through an innovative method, by using emotional education as the main means of learning. This dissertation presents and discusses an series of activities with a common objective of emotional focus en English classes. With this, the intention is to make aware the emotional focus of teaching foreign languages in childhood education

1.2.1. Key Words

Learning, English, Emotional focus, colors, childhood education.

2. ÍNDICE Y PAGINACIÓN

1. Resumen	2
1.1 Palabras clave	2
1.2. Abstract	2
1.2.1. Key Words	3
2. Índice y paginación	4
3. Justificación	5
3.1 Objetivos	8
4. Marco teórico	9
4.1. Aprendizaje de lenguas en edad temprana	9
4.2. El inglés y sus métodos de enseñanza-aprendizaje	12
4.2.1. Métodos no convencionales del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés:	14
4.2.1.1. Total Physical Response	14
4.2.1.2. The Silent Way	14
4.2.1.3. The Natural Approach	15
4.2.1.4. Suggestopaedia	15
4.3. La estimulación emocional en infantil	15
4.4. Percepción y categorización del color	17
5. Metodología	21
6. Análisis y actividades	25
7. Conclusiones	33
8. Referencias bibliográficas	36
9. Anexos	41

3. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo supone una aproximación al aprendizaje significativo del inglés como tercera lengua (L3), en las Islas Baleares. Se presenta mediante un enfoque innovador, la enseñanza del inglés conectado con la inteligencia emocional, y se aplica a la enseñanza de los colores primarios.

En la siguiente justificación se abordarán los siguientes temas: en primer lugar; la defensa de la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa desde la infancia, siguiendo por los beneficios que nos presenta Goleman (1996) en cuanto al aprendizaje mediante la inteligencia emocional. Seguidamente, se expone el estudio realizado por LeDoux (1995) en cuanto a las emociones y la memoria y, para concluir, se da paso a la situación presente en España y, con ello, sus consecuencias. Por último, se expone una pequeña pincelada de la importancia que tienen los colores en el aprendizaje a largo plazo por Martínez (1979).

El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde edades tempranas supone una mejora en la adquisición de la comunicación oral, escrita y lectora de esta tercera lengua. El aprendizaje de otros idiomas es una de las muchas piezas que conforman la creación de la identidad personal de cada ser humano. Sin embargo, llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda o tercera lengua, la cual no concierne ser la materna, es un proceso que requiere tiempo y dedicación. La Educación Infantil es la etapa óptima para desenvolver este proceso de inmersión lingüística, debido a que el cerebro es moldeable y adaptable a los nuevos aprendizajes en edades tempranas, estando en pleno potencial para aprender una o varias lenguas (Lenneberg, 1967).

La *Hipótesis del Periodo Crítico* (HPC) (*Critical Period Hipotesis*) también postulada por Lenneberg (1967), abarca como el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje se lleva a cabo siguiendo los mismos mecanismos de aprendizaje en todas las lenguas existentes, ya sea la lengua materna o una segunda o tercera lengua y, como este proceso se atrofia al alcanzar la pubertad. El hecho más importante a recalcar es que el cerebro humano pasa por un proceso

de cambio funcional y potencial durante los primeros años de vida, siendo el momento idóneo para exprimirlo al máximo, siempre en concordancia con las posibilidades de cada individuo.

Por otra parte, según Goleman (1995, p. 35), «nuestro bagaje emocional tiene un extraordinario valor de supervivencia y esta importancia se ve confirmada por el hecho de que las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas». Vemos afirmado como el desarrollo, el control y el reconocimiento de las emociones supone una mejora en el bienestar de toda persona. Nuestra inteligencia se ve afectada por la irracionalidad: Goleman (1995, p.36), también nos afirma: «para la existencia humana pero, para bien o para mal, en aquellos momentos en que nos vemos arrastrados por las emociones, nuestra inteligencia se ve francamente desbordada». Esto supone la necesidad de tener y mantener un equilibrio entre las emociones y la racionalidad. Por una parte, las emociones alimentan la racionalidad de toda persona y, en este sentido, la racionalidad ajusta las entradas y el preciso control de ellas.

La investigación llevada a cabo por LeDoux (1995, p.58) y otros científicos, nos afirma que las emociones son un elemento clave para la memoria de toda persona, siendo importantes para todo aquel aprendizaje que resulte ser significativo. Muchos de los recuerdos emocionales con más significado suelen darse en la infancia. En esta fase, el hipocampo cerebral registra todos los aspectos relacionados con la memoria emocional. En este sentido, llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la inteligencia emocional redundaría en la adquisición significativa de conocimientos.

Este estudio reflexiona sobre cómo a través de un enfoque emocional podemos acercar a los niños y a las niñas de infantil la lengua inglesa (L3) mediante un aprendizaje basado en la significación de los contenidos. Trabajar una lengua extranjera, en este caso la inglesa, mediante el enfoque emocional nos da la posibilidad de dejar atrás esas dificultades, como la comprensión o el contexto, que incomodan tanto a los más pequeños, y haciendo de ésta una posibilidad para aprender con gusto, interés y motivación.

El inglés no concierne ser la primera lengua referente a número de hablantes nativos, pero sí lo es por la cantidad de población mundial que lo habla, así como es el principal idioma comunicador entre culturas, el cual ha pasado de ser un privilegio a ser una necesidad (Biava y Segura, 2010). Nos sirve para romper las barreras que nos impiden comunicarnos con personas de otros países y, a la vez, crecer de manera cultural, ya que el proceso de globalización, así como nos afirman Biava y Segura (2010), ha sido el motivo principal de la expansión del inglés a nivel mundial. Mediante la inmersión en el ámbito del ocio que tenemos en nuestro día a día; música, series, libros, películas, así como documentos y muchos otros textos que nos aparecen en lengua oficial, éstos nos permiten favorecer el contacto con el inglés y, además, han dado la posibilidad de dar a cabo una global expansión de dicha lengua.

En cuanto a la reforma educativa aplicada en el 1993 en España, se establecía la enseñanza del inglés como obligatoria a partir del tercer curso de educación primaria. Sin embargo, en algunas comunidades autónomas se empezó a impartir a partir de los cuatro años debido a que implantarlo antes suponía una carga excesiva para el cerebro del niño/a debido a que hasta los cuatro años no están creadas las bases de la propia lengua materna (Naser, 2017) pero, a la vez, impartirlo más tarde suponía un retraso en la adquisición de cualquier segunda y/o tercera lengua.

El hecho de que en algunas comunidades autónomas ya de por sí se hablen dos lenguas, resulta ser el factor que plantea si la enseñanza de una tercera en infantil puede provocar una sobrecarga cognitiva. Baker (2001), Cenoz & Genesee (1998) y Jessner (1999), nos comentan cómo llevado a cabo el estudio del plurilingüismo podemos afirmar que la inmersión lingüística de más de dos lenguas en la infancia no es perjudicial para el desarrollo de los niños y de las niñas, ya que en la actualidad es una realidad que el número de población plurilingüe se encuentra por encima de la monolingüe. Además, este hecho puede incluso llegar a desarrollar más profundamente la creatividad y la metalingüística.

El factor de los colores interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera significativa y resolutive a largo plazo. Martínez (1979), nos explica cómo los colores tienen un significado emocional y simbólico, que difiere según la cultura y la época de cada contexto cultural. «Los colores son los elementos desde los cuales todo está hecho: aire-tierra, fuego-

agua», nos añade también. Podemos apreciar además, cómo los niños y las niñas usan los colores según sus estados de ánimo en dicho momento o según su forma de ser, por lo que con un sólo dibujo y/o actividad no podemos obviar en qué fase se encuentra dicho niño/a.

3.1 OBJETIVOS:

El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es la posibilidad de aprender el inglés mediante otros recursos, en este caso, el emocional.

Más concretamente, los objetivos a alcanzar son los siguientes:

- Desarrollar una estrategia didáctica útil (las emociones) para fomentar la enseñanza de una lengua extranjera.
- Desarrollar y conocer progresivamente los cinco sentidos y las emociones mediante estímulos educativos.
- Analizar la relación emoción-color y su enfoque educativo en Infantil.
- Estudiar y analizar métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Reflexionar sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Análisis de las capacidades lingüísticas de la lengua extranjera en Infantil a través del sistema de enseñanza escogido.

4. MARCO TEÓRICO

Hay unas ciertas diferencias en cuanto a las opiniones existentes acerca de la inmersión lingüística del inglés en la comunidad Balear. El hecho se presenta a partir de si es adecuado o no impartir esta tercera lengua desde el ciclo de infantil, teniendo en cuenta las capacidades cognitivas de los niños y las niñas de dicha edad. Por ello, a continuación abordaré una serie de razones por las cuales sí que debemos estimular las capacidades de los más pequeños lo máximo posible y, de esta manera, fomentar el bilingüismo: en primer lugar, el aprendizaje de lenguas en edad temprana; en segundo lugar, la enseñanza del inglés; seguidamente, la estimulación emocional en infantil y, para finalizar, la percepción y la categorización del color.

4.1. Aprendizaje de lenguas en edad temprana:

El lenguaje es una capacidad que nos permite desarrollar y estructurar nuestra mente y, a la vez, nos permite ser seres sociales, pudiendo así comunicarnos con el ambiente. El lenguaje se compone por sonidos, símbolos y signos, los cuales nos permiten establecer dicha comunicación con los demás. Con el paso de los años, han sido muchos los autores que han estudiado la adquisición del lenguaje y, con ésta, sus beneficios.

Cabe tener en cuenta las distinciones o, por otro lado, las semejanzas que se presentan en el desarrollo de la adquisición de la lengua materna y, a la vez, en la adquisición de lenguas extranjeras. Como afirmó Oster (2009), «el aprendizaje de lenguas es un tema complejo que ha sido y es objeto de numerosas investigaciones neurolingüísticas».

En cuanto a la adquisición de lenguas extranjeras contamos con la investigación del lexicón mental bilingüe o multilingüe (por ejemplo, Schreuder y Weltens (1993), Singleton (1999) o Wolter (2001)). Según Oster (2009), ciertas de las preguntas principales en estas investigaciones son, como bien se ha comentado anteriormente, las similitudes y/o las diferencias funcionales entre el léxico de la L1 y en la L2 o L3 (según sea el caso); así como el origen y el nivel de interconexión al léxico multilingüe. Es decir, es importante conocer si se consta o no de varios módulos y, en el caso asertivo, identificar de qué forma están relacionados.

Según Morgado (2015), el lenguaje se instaló en nuestro cerebro y conquistó la mente humana, siendo el propio pensamiento una forma de lenguaje interno. Por lo tanto, entendemos que el cerebro es uno de los principales órganos que componen nuestro organismo y, que en él, encontramos los componentes de la mente. Chomsky (2001), considera que tenemos unas capacidades innatas para la adquisición del lenguaje pero que, en cambio, contamos con un período que determina este conocimiento.

Podemos afirmar que cuánto antes se inicie el período de adquisición del lenguaje, mayores y más exitosos serán sus resultados (*Hipótesis del Período Crítico*) (Lenneberg, 1967) pero, ¿son estos resultados semejantes a los de la adquisición de la lengua materna?. Singleton (1999) nos afirma que hay puntos en común en la experiencia del aprendizaje de la L1 y la L2. Por una parte, en cuanto a la fonética, tanto en la L2 como en la L1 se tiene que aprender a distinguir entre diferencias fonémicas y no fonémicas, tanto para hablar como para entender. Por otra parte, en el nivel semántico-conceptual hay un alto nivel de semejanza, también.

De esta manera, según Singleton (1999), cuando un bebé lleva a cabo la adquisición de su lengua materna, sus capacidades cognitivas asumen con mayor rapidez y, cuántos más estímulos se presenten en este período de tiempo, mayores serán sus efectos. A la inversa ocurre lo mismo: a medida que un niño o una niña crece, sus conocimientos aumentan de cada vez con mayor lentitud.

Por otro lado y siguiendo con la misma línea, Vigotsky (1931), nos programa cómo, aunque el lenguaje y el pensamiento se originen de manera distinta, van de la mano debido a que el lenguaje es la base del pensamiento. La teoría sociocultural de Vigotsky (1978) nos plantea cómo el aprendizaje de los niños y de las niñas se basa en la ayuda proporcionada por un adulto. Aquí es donde entra en pleno plano de importancia la actuación del docente. Los más pequeños aprenden a comunicarse siguiendo unos pasos de desarrollo. En éste, aprenden a hablar por sí solos, pero necesitan de la ayuda de los adultos para continuar y así completar su proceso de aprendizaje lingüístico.

Mediante la teoría expuesta por el psicólogo Piaget (1896-1980), podemos entender cómo el educando pasa a ser el foco principal del aprendizaje. En la *teoría del desarrollo cognitivo*¹ se manifiesta que el aprendizaje es un proceso de transformación que poco a poco se va construyendo y, por lo tanto, produce una modificación en los conocimientos previos a este aprendizaje ocurrido posteriormente. Esta modificación se produce debido a la competición establecida entre el aprendiz y su experimentación en el aprendizaje, debido a que como personas evolucionamos y crecemos y, de esta manera, nuestra mente y su capacidad también lo hacen.

Por consiguiente será más efectiva la inmersión lingüística en edades tempranas, cuánto más pequeños/as, mejor. A medida que el niño o la niña crece, el hipocampo situado en el cerebro va reduciendo las sinapsis, cesando así de su actividad. De esta manera, según avanzan los años, se va volviendo de cada vez más difícil la fijación de cualquier tipo de aprendizaje, por lo tanto, cuanto más pequeños sean los aprendices, será mayor la disponibilidad de la plasticidad cerebral y, por esa razón, se podrán establecer las bases para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje futuro.

Siguiendo los varios estudios que giran en torno a la adquisición del lenguaje no nativo, éstos, nos explican cómo se aprende una segunda lengua siguiendo un sistema de reglas (Martín, 2000). Debido a muchas de las variantes que se encuentran presentes a la hora de aprender una L2/L3, en éste caso la lengua inglesa, nos encontramos con múltiples diferencias las cuales afectan a los resultados de éste aprendizaje. Uno de los factores que determinan el éxito o no de la adquisición y la asimilación de una segunda o tercera lengua se encuentra reflejado en la edad en la que se da comienzo a ésta. Al parecer, cuanto más temprana se dé a cabo el inicio de esta adquisición y, por supuesto, de manera continuada, mayores serán las posibilidades de éxito. Entonces en este caso, podemos afirmar que la infancia sostiene un

¹ Teoría formada a raíz de los libros de Piaget: *El lenguaje y el pensamiento del niño* (1923), *El juicio y el razonamiento del niño* (1924), *La representación del mundo del niño* (1926), *El criterio moral en el niño* (1934), *El nacimiento de la noción del tiempo* (1946), *La formación del símbolo del niño* (1946), *La psicología de la inteligencia* (1947), *El nacimiento de la inteligencia del niño* (1948), *Introducción a la epistemología genética* (1950), *Seis estudios de psicología* (1964), *Memoria e inteligencia* (1968) y *Psicología y pedagogía* (1969). Existen manuales como Papalia, D.E et al. (2012) los cuales sintetizan y recapitulan la teoría del desarrollo cognitivo.

papel fundamental en el desarrollo de un nuevo sistema lingüístico. Para poder defender esta afirmación, hago hincapié en la propuesta de Lenneberg (1967), mediante la cual nos dice que la capacidad para adquirir una lengua disminuye dramáticamente a partir de la pubertad. Según éste autor, la dificultad en el aprendizaje de otra lengua se ve claramente afectada por el deterioro que sufre la plasticidad cerebral con el paso de los años y con el proceso progresivo de lateralización de la mente.

Para Selinker (1975), las propiedades de las interlenguas, es decir, las gramáticas intermedias por las que atraviesan los aprendices de segundas lenguas, surgen como resultado de la superposición de estructuras del intelecto que activan una estructura diferente: *estructura psicológica latente*, la cual permite la adquisición de segundas lenguas después de haberse adquirido la primera (L1). Como apuntábamos anteriormente, la edad de los aprendices de una segunda o tercera lengua es un claro factor para determinar el éxito de este aprendizaje. Selinker hace hincapié en que aprender un sistema lingüístico no nativo después de la pubertad se convierte en un proceso lento e incompleto.

4.2. El inglés y sus métodos de enseñanza-aprendizaje:

Lázaro (2002) nos expone los datos que pertenecen a tres proyectos de investigación (Verbo To Be, Pronombres-Sujeto y Marcas de flexión) que se centran en la adquisición del inglés como lengua extranjera (L3) por aprendices bilingües de España. Para esta autora, la edad es un elemento preciso para el desarrollo morfosintáctico del inglés L3. Concluye con que los niños más pequeños siguen un proceso más lento, pero en cambio, producen estructuras que se parecen más a los datos de los niños y niñas que se encuentran en un contexto de inmersión, por lo que el resultado es mayor en edades tempranas.

Así como nos afirma Bloom, (1971), la primera etapa de crecimiento concierne la fase más trascendental para el desarrollo del lenguaje, más concretamente los cinco primeros años de vida. Pero esto no sólo depende del aprendiz, sino de la disposición que muestren los docentes para que se lleve a cabo este proceso de una adquisición significativa del proceso de enseñanza en la que se encuentra dicho alumno. Por esa razón, Ruíz, M. A. (2013) manifiesta: «El docente debe hacer uso de la lengua inglesa para comunicarse con sus alumnos y lograr

así un intercambio comunicativo fluido entre ambos, que situado en contexto y acompañado de apoyo gestual, favorezca la comprensión. Además de crear la necesidad de comunicarse mediante el desarrollo de las actividades, haciendo del error, en cualquier caso, una ayuda para mejorar el aprendizaje, evitando que éste frustre al niño y le impida continuar».

Dejar de lado el método de enseñanza tradicional y apostar por nuevas propuestas concierne una mejora educativa, en donde el compromiso, las ganas y el trabajo docente estén presentes. Enseñar el inglés como lengua extranjera siguiendo línea de enseñanza por aprendizaje natural y en edades tempranas supone una mejora en los resultados académicos a largo plazo. Además, el propósito de llevar a cabo esta nueva metodología de enseñanza-aprendizaje basada en la educación emocional, supone un acercamiento de este proceso hacia el alumnado haciendo así de la inmersión lingüística algo más cercano².

En cualquier tipo de aprendizaje la motivación y las ganas son unos de los factores emocionales que más influyen en la manera de llevar a cabo el aprendizaje significativo. El empleo de la metodología emocional garantiza una motivación inicial y unas actitudes positivas, debido a que según este enfoque la práctica de este aprendizaje será vivencial, participativa, cercana y constructiva. Siguiendo este tipo de metodología, daremos paso a un impulso del aprendizaje significativo, estableciendo relaciones con los conocimientos previos. A la vez, el aprendizaje de la lengua inglesa por medio de las emociones potenciará un aprendizaje activo en el que la acción dará como resultado el aprendizaje. Las actividades propuestas y planificadas permitirán desarrollar la fonética y el nivel semántico-conceptual a través de las emociones como medio aprendizaje.

Debido a que el aprendizaje de una lengua supone un proceso social, las actividades deben de tener una función cooperativa, donde todos aprenderán de todos. Las actividades grupales potenciarán las relaciones entre los niños y las niñas (respeto, empatía, tolerancia, autonomía y responsabilidad) y, de esta manera, las necesidades educativas también estarán atendidas mediante la ayuda mútua por parte del alumnado.

² Hablando de España y más concreto de la comunidad balear, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación expone la importancia de la enseñanza de una lengua extranjera desde el ciclo de Infantil, es decir, de la lengua inglesa. Además, incluye el juego como un recurso educativo como medio principal para que se dé un aprendizaje significativo. Éste ha de formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, dándose así una calidad en el método y una perduración de éste aprendizaje en el tiempo.

4.2.1.1. Métodos no convencionales del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés:

Los métodos no convencionales surgen como sistema de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje para dejar de lado las disciplinas de la escuela tradicional y, de esta manera, llevar a cabo una innovación educativa (Vázquez, 1999). Los siguientes métodos parten de una enseñanza basada en la cooperación y el enriquecimiento mutuo, favoreciendo así las relaciones entre el alumnado y, a la vez, su autoestima y confianza, aspectos fundamentales en el trabajo emocional.

4.2.1.2. Total Physical Response.

Este método fue creado con el objetivo principal de poder disfrutar del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y, a la vez, reducir el estrés o las preocupaciones. Según Alcalde Mato (2011), también es conocido como *enfoque comprensivo o de comprensión*, el cual pone mucho énfasis a la comprensión auditiva.

Según Sariyati (2013), dicho método consiste en responder a preguntas, instrucciones y/u órdenes formuladas en el idioma extranjero y, de la siguiente manera, contestar a través del movimiento y no de la expresión oral, teniendo como característica principal la imitación. De esta manera, el maestro o maestra, por ejemplo, da una orden y la representa con un movimiento o un gesto. Por consiguiente, los alumnos enlazan la información fonológica recibida con el mensaje visual.

4.2.1.2. The Silent Way.

A través de este método, en el cual el maestro debe de guardar el máximo silencio posible y siendo los alumnos quienes tengan que reproducir tantos sonidos como sean posibles en la L2, los estudiantes resultan ser los responsables y los protagonistas de su propio aprendizaje (Otero Brabo Cruz, 1998). De esta manera se estimula el aprendizaje por descubrimiento fomentando así la autonomía, la independencia, la responsabilidad y la capacidad de los infantes. Según Otero Brabo Cruz, «El rol del profesor se limita a ser un guía e intervenir sólo cuando sea necesario, para ello solo utilizará el lenguaje corporal y los gestos para expresarse».

4.2.1.3. *The Natural Approach.*

Así como nos afirma Bodnar (2015), dicho enfoque fue elaborado por Krashen y Terrell (1995), en donde el aprendizaje de una lengua extranjera se lleva a cabo de la misma manera que el aprendizaje de la lengua materna. La función principal del docente es hablar sobre temas cotidianos de manera natural, empleando un lenguaje sencillo y manejando mucho la expresión facial y gestual para dar apoyo visual al habla. Los temas se hablan de manera repetitiva para simplificar la comprensión del lenguaje.

4.2.1.4. *Suggestopedia.*

La *Suggestopedia* se sustenta en que el cerebro humano es capaz de procesar gran cantidad de información si las condiciones de aprendizaje son óptimas, nos afirma Brown (2001). A través de este método de aprendizaje lingüístico, la relajación de los alumnos es clave para retener al máximo posible la información proporcionado por parte del docente y, por otro lado, la música forma parte del procedimiento de aprendizaje para poder llegar a conseguir un estado de distensión necesaria, consiguiendo así adquirir la lengua extranjera de manera rápida y con gusto. Es decir, a través de la música, la relajación y, por ejemplo, del yoga, los estudiantes se encuentran concentrados y relajados mientras que el docente lee en voz alta diálogos, vocabulario u otros tipos de lecturas.

4.3. La estimulación emocional en infantil:

Las emociones están muy presentes en nuestras vidas; para ser más concretos, forman parte de todo aquello que nos rodea y nos acompañan en todo momento. Es importante llevar a cabo un buen desarrollo emocional y ser conscientes de él. Según Bisquerra (2000:61), emoción es: «Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno».

Por otro lado, desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), las competencias cognitivas se definen como un conjunto de habilidades. En ellas se distinguen las diferentes inteligencias múltiples (Gardner, 2001) entre las que destacan la inteligencia

interpersonal y la inteligencia intrapersonal, siendo las características en las relaciones sociales y, por lo tanto, las que nos permiten llegar a tener un balance emocional.

La inteligencia interpersonal se desarrolla a partir de la capacidad para construir distinciones entre individuos, evocando el sentimiento de empatía o creando relaciones sociales gratas. Sin embargo, la inteligencia intrapersonal se enfoca en el conocimiento de sí mismo, siendo una capacidad de reconocimiento de las propias emociones y de los propios sentimientos, sabiendo reconocerlos y expresarlos de manera sana y concordante y valorando las propias limitaciones e impulsos.

Educar mediante las emociones supone una validación de éstas, una empatización con los demás, una ayuda en la identificación y en el nombramiento de lo que se está sintiendo, un establecimiento de límites. También supone enseñar y aprender a expresarse y a relacionarse con los demás, favorecer la autoestima de cada uno de nuestros alumnos, respetar a los demás y utilizar estrategias de resolución de conflictos.

La educación de las emociones tiene que servir para poder apoyarnos en el tipo de persona que queremos ser, desde un enfoque ético y, a la vez, con lo que somos desde un enfoque biológico. Bach & Darder (2002) nos explican cómo: «Al educar emocionalmente, se parte de unas actitudes afectivas que pretenden fomentar en el niño o niña una simbiosis entre pensamiento, emoción y acción, afrontando los problemas sin que se vea afectada la autoestima».

En pocas palabras, Bisquerra nos explica la educación emocional como:

«Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social» (2000: 243).

Por lo tanto, partiendo desde la perspectiva emocional planteada, según López (2005) podemos concluir con que las emociones siempre han estado presentes a lo largo del tiempo, aunque no siempre con el mismo grado de protagonismo. Según Carl Rogers, podemos considerar que la psicología humana muestra una especial atención hacia las emociones. Muchas aportaciones de grandes referentes como Lazarus (1991), Lewis y Haviland (1993), Strongman (1991-1992) o Goleman (1995) nos han permitido redefinir las emociones y, por lo tanto, estructurar toda la temática.

Así pues, durante los años hemos visto cómo la educación ha valorado más los conocimientos que las emociones, dejando de lado aspectos muy necesarios. Actualmente, no debemos olvidar que es muy importante educar las emociones, ya que educar significa complementar el desarrollo integral de las personas, desarrollar sus capacidad tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, como afectivas y emocionales (López, 2005).

4.4. Percepción y categorización del color:

Tal y como nos presenta Bartolomeis (1994, p.62): «Los colores y las formas exponen su índole física a la influencia de las emociones y son sustituidos por medios representativos. Es algo que nada tiene que ver con el propósito de hallar los equivalentes precisos de la naturaleza. Se trata de expresar respuestas personales, y por tanto, no directamente de las cosas, sino de las relaciones, muy variadas con las cosas». De esta manera, el color nos ayuda a expresar aquello que sentimos y, a la vez, nos ayuda a reconocernos con uno o con otro llevándolo a un punto de identificación personal.

El color es un aspecto fundamental en todas nuestras vidas; todo lo que nos rodea se basa en los colores, ya sean más claros o más oscuros, más simples o más complejos, pero están presentes es todo nuestro contexto vital. De su mano van acompañados los sentimientos y las emociones, las cuales experimentamos según vamos sintiendo en cada preciso momento: un día soleado y luminoso nos alegra; en cambio, un día apagado y grisáceo nos entristece. Resulta casi imposible negar la importancia que tiene el color para el sentido de nuestra vida y más si hablamos de período de infancia: el mundo que les rodea se basa en ello: en los colores. Además, si bien nos fijamos bien, todas las concepciones artísticas y de expresión

que se realizan en infantil tienen relación directa con los colores. De esta manera, los artistas también presentan una clara conexión con ellos, quizás sea este el punto en dónde encontramos tanta similitud entre ambos, y es que ambos comparten la armonía de sus creaciones. A pesar de esta semejanza, hay que destacar que en cuanto a un artista (en este caso adulto), se tiene una mayor concepción sobre lo que se quiere plasmar y una mayor conciencia de aquello que crea a diferencia de los artistas más pequeños.

El hecho de sentir la asociación hacia el concepto de color-sentimiento es un aspecto generado a nivel sociocultural, debido a que culturalmente se muestran implantados unos significados asociados a cada tipo de color. Algunos colores pueden provocar en la misma persona una sensación de rechazo o, en cambio, una fuerte atracción. Este hecho viene de la mano de la identidad personal de cada uno, siguiendo así la base de lo que transmiten por lo general cada uno de los diferentes grupos de colores. A pesar de esto, no todos percibimos con la misma intensidad los estímulos que producen: existen individuos que los llegan a captar como un aspecto físico y, por lo tanto, lo consideran vital, superando las leyes de la física y, de esta manera, dándole un significado casi espiritual.

Además, somos capaces de captar miles de tonalidades diferentes dentro de un mismo color. Estamos preparados para llevar a cabo este trabajo por medio de nuestra visión; de hecho, según Sanz (2009, p.16): «El lenguaje cromático viene a ser un medio de comunicación y expresión con el más alto grado de multisensorialidad». De esta manera, podemos comprender que: en primer lugar, no sólo existe un lenguaje lingüístico común para poder llegar a conocer todos los colores y sus significados expuestos socioculturalmente, sino que también, por otro lado, existe un lenguaje visual, el cual lleva implícito el trabajo de la ampliación mental por medio de la vista y de la multisensorialidad.

A través de la educación podemos trabajar de manera cercana y a través de un vocabulario más próximo según el nivel educativo en el que nos encontremos, los diferentes colores y, a la vez, el significado que transmite para cada uno de los infantes del aula. Es, posiblemente, un error trabajar de manera esquemática y expuesta las semejanzas de los colores con objetos únicamente cotidianos pues, de esta manera, imponemos en el alumno directamente la

equivalencia del color sin darle la posibilidad de indagar en las características que nos otorgan cada uno de los diferentes colores existentes y con los que poder experimentar y sentir más allá de lo que se encuentra al alcance de los infantes. De esta manera, los maestros debemos dejar que los niños y las niñas manipulen las diferentes gamas de colores y, así, puedan encontrar a través de ellos mismos su “por qué” a la hora de usar, apreciar o rechazar unos u otros.

Profundizando más sobre los colores, Melero, Peña-Melián, & Ríos- Lago, (2015, p.145) nos exponen que: «La sinestesia es un fenómeno neurológico caracterizado por la activación simultánea de dos sistemas (o atributos) sensoriales, uno de los cuales no ha sido estimulado directamente. Dicha activación se produce de una forma involuntaria, automática y consistente a lo largo del tiempo».

A partir de los sentidos, de las sensaciones percibidas y de su efecto en las personas podemos hablar de sinestesia. Por lo general, los estímulos percibidos son multisensoriales. Durante el desarrollo de la infancia, podemos afirmar que la vista es el sentido más desarrollado por los niños y las niñas y, por lo contrario, el olfato es el que menos. A pesar de este desarrollo individual de los sentidos, hay personas que no pueden distinguirlos y que, por lo tanto, los desarrollan “a la par”, es decir, no diferencian los estímulos y, por lo tanto, no pueden separarlos del sentido correspondiente. De esta manera, realizan asociaciones de distinta manera en comparación al resto de la sociedad. Estas personas son conocidas como sinestésicas: saborean palabras, escuchan cuadros y sienten sonidos, entre otros.

Podemos resumir la sinestesia como la unión de los sentidos, como los procesos que el cerebro realiza para construir finalmente una percepción y desencadenarla en otro tipo de información válida para cada persona. Además, puede llegar a ser totalmente distinto entre una persona sinestésica y otra. Por estos motivos, la sinestesia está mayormente relacionada con las emociones y con el desarrollo infantil. La persona que posee la sinestesia profundamente siente vínculos emocionales muy fuertes y ligados a la realidad que él o ella misma posee. Pueden llegar a sentir sentimientos de negación o de frustración cuando una

realidad común para todos sobresale de su propia realidad sinestésica, es decir, cuando ellos perciben algunos estímulos de manera diferente al resto de la sociedad.

Vigotsky (1986) nos explica la ley de la doble expresión de sentimientos, la cual se basa en la gran cantidad de pensamientos existentes a un mismo sentimiento, como por ejemplo la rabia, asociada al color rojo, símbolo de enfado. De este modo, las emociones o los sentimientos no sólo se expresan, sino que se llegan a interiorizar siguiendo una serie de pautas, como las imágenes o las impresiones.

A partir de aquí, nos introducimos en la ley del signo emocional común, viendo una familiarización con la sinestesia, debido a que se basa en que todo nuestro entorno (mundo exterior) el cual nos cause un impacto emocional, tiende a unirse entre sí, aunque los elementos no tengan ningún tipo de relación entre ellos. Esto es lo mismo que comentaba anteriormente, todo sinestésico llega a experimentar este punto de agitación emocional. Esta palpación de los diferentes sentidos no se da en una sola dirección, es decir, puede darse de distintas maneras según el estímulo, la persona que lo percibe o el sentimiento creado.

5. Metodología:

En cuanto a la metodología, se ha realizado un marco conceptual en el cual se ha elaborado una búsqueda bibliográfica sobre diferentes vertientes en relación con la temática del TFG. En primer lugar, se ha buscado información sobre cómo se lleva a cabo el desarrollo del lenguaje materno durante los primeros años de vida y, por otro lado, se ha indagado sobre cómo se produce el desarrollo de la adquisición de una lengua extranjera durante el mismo periodo de tiempo, es decir, durante la primera infancia.

Seguidamente, se han podido establecer las relaciones equitativas que se encuentran sobre ambas ideas y se ha realizado una investigación en la cual se exponen los beneficios sobre aprender la lengua inglesa mediante un enfoque emocional. De esta manera, a través del marco teórico se ha ido dando forma al TFG, el cual se encuentra complementado con la parte práctica: una propuesta didáctica que abarca diferentes actividades para poder trabajar el desarrollo de la lengua inglesa mediante las emociones, más concretamente, a través de los colores. Además, dicha propuesta de actividades, se pondrá en práctica en el CEIP Gabriel Comas y Ribas, en la clase de tres años³, para poder consensuar el principal objetivo de este TFG: la posibilidad de aprender el inglés mediante un recurso emocional.

A continuación, es importante hacer hincapié en que la manera de realizar las actividades llevadas a cabo sigue una línea abierta y activa, en la cual todo el alumnado podrá participar e ir desarrollando sus capacidades libremente. Además, es motivadora, ya que las actividades propuestas se adaptan a las necesidades surgidas en los infantes. A la vez, son interesantes y atractivas, debido a que todas y cada una de ellas se muestran de una manera próxima a cada uno de los alumnos, haciendo que a través de dichas actividades se cree una conexión entre niño/a-actividad. Asimismo es individualizada, ya que a través de las actividades cada uno de los infantes podrá sentirse según las diferentes emociones y, al mismo tiempo, desenvolverse con mayor o menor eficacia en el idioma usado, el inglés. Además, llevar a cabo una propuesta de diversas actividades directamente en inglés, favorece el contacto con el idioma haciendo que este resulte próximo y diario, sin establecer horario para la puesta en práctica de

³ La propuesta de las siguientes actividades va dirigida para todos aquellos centros escolares en los cuales no se implante el inglés como lengua extranjera hasta los cuatro años. De esta manera, llevarlas a cabo en tres años supone un primer acercamiento y, por lo tanto, una primera toma de contacto con la L3.

la lengua extranjera y acercando el desarrollo del inglés a la misma manera de adquisición de cualquier lengua materna.

En cuanto a la parte puesta en práctica, es decir, a las actividades, la primera consiste en iniciar la primera clase explicando un cuento con el que ya se encuentran familiarizados los alumnos pero, en este caso, en inglés: *The color monster* (2012). El cambio de idioma refiere al análisis de las capacidades lingüísticas en un idioma extranjero en el aula de infantil.

De esta manera, se introducen las emociones básicas en inglés, conectando de mayor manera la L3 con los alumnos y, a la vez, trabajando la fonología (exponiendo unos sonidos distintos de la lengua materna de los alumnos) y el léxico, introduciendo así un vocabulario nuevo: alegría, tristeza, rabia, miedo, calma y amor vinculándolas directamente a los colores: amarillo, azul, rojo, negro, verde y rosa. Una vez contado el cuento, la siguiente propuesta es la creación de *The tins of the emotions*, mediante los cuales se trabajará a partir de este momento. Con la creación de estos botes, los infantes los podrán introducir en mayor o en menor cantidad según su estado de ánimo los colores correspondientes de cada bote, plasmando de esta manera sus sentimientos y tomando un primer contacto con el idioma a través del método *Total Physical Response*. De esta manera, se ponen en práctica destrezas orales, auditivas y visuales, realizando una primera actividad que sigue una temática y una línea continua, a través de la cual se trabaja mediante un vocabulario próximo y por el cual se pueden expresar los más pequeños, aproximando de cada vez más la fonología de la lengua inglesa y, por consiguiente, el léxico y su morfología.

La tercera actividad consiste en crear entre todos el monstruo que les identifique más. A través de esta actividad, se puede profundizar más sobre el vocabulario emocional y de los colores, dotando por sí solo a cada objeto, material, palabra o sentimiento de significado sin necesidad de traducción. De esta manera, el léxico va desarrollándose a través de la fonología y no de la traducción, debido a que el aprendizaje del vocabulario de la lengua extranjera se aproxima a los niños y a las niñas de manera significativa y dándoles la oportunidad de la imitación fonética de dicha lengua extranjera.

Una de las cosas buenas del sistema de enseñanza escogido es que gracias a los alumnos se puede crear a raíz de una actividad muchas otras. Para fortalecer el aprendizaje de la lengua

inglesa en el día a día en el aula, la propuesta de un espacio donde la lengua inglesa esté presente a cualquier hora y a disposición del alumnado es imprescindible. Por ello, la creación de un rincón de lectura con cuentos en inglés los cuales tratan sobre las emociones y los colores resulta una manera clave de ratificar *The Silent Way* y la *Suggestopedia* como métodos de enseñanza: *Elmer* (1968), *The color Monster* (2012), *Guess How Much I Love You* (1994), *Where The Wild Things Are* (1963), *Press Here* (2012), *The Book With a Hole* (2011), *I Love You (nearly always)* (2018), *Inside Out* (2015) o *Let's Play* (2016). De esta manera, los alumnos tendrán a su disposición todo aquél material con el que se vaya trabajando la adquisición de la lengua extranjera a través de la inteligencia emocional a lo largo del curso, siendo los mismos niños/as los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollando la lengua extranjera a través de los mismos métodos de enseñanza-aprendizaje que los de la lengua materna.

Además, es conveniente ir contando los diferentes cuentos en inglés a medida que pase el curso escolar para que los niños/as puedan ir adquiriendo más vocabulario a medida que pasa el tiempo y, de esta manera profundizar al máximo posible con el léxico de la L3. En ningún momento se traducirán los cuentos debido a que el aprendizaje se dará por significado y no por traducción, entendiendo así el aprendizaje por significado aquél que se produce con la significación directa del léxico a una palabra, es decir, a la morfología. De esta manera, el aprendizaje de las estructuras de la L3 (léxico, morfológico y fonológico) se llevará a cabo al mismo tiempo que el desarrollo emocional.

Por otro lado, mediante el arte se pueden expresar las emociones y los sentimientos surgidos dentro de cada una de las personas. Para poder seguir con la temática expuesta y con la línea metodológica de aprender una segunda o, en este caso, tercera lengua de manera natural y efectiva, el uso de otras habilidades como la de la plástica permite desarrollar ampliamente el vocabulario y, en este caso, dotar de connotación a lo trabajado anteriormente con las demás actividades. Por ello, el último bloque de actividades se propone realizarlo a través de la expresión emocional por medio del arte: pintar sobre la emoción que más ha impactado, salpicar con jeringuillas en relación al color/estado que se siente y plasmar sobre el suelo como de grandes o pequeñas son las emociones sentidas.

Con estas actividades se pretende trabajar la relación entre las emociones y los colores como medio de comunicación y expresión del inglés, acercando la lengua a los más pequeños. El objetivo principal es hacer que esta aproximación sea elocuente y detonante de un vocabulario ejercido a través del aprendizaje significativo y no de la traducción. Además, se propone que la fonología se desarrolle a través de la imitación del propio adulto y que, en ningún caso intervenga la corrección. Por otro parte, la morfología se va desarrollando a través de la creación continua del léxico de la L3.

6. Análisis y actividades.

6.1. Contextualización:

El CEIP Gabriel Comas y Ribas se encuentra situado en el término municipal de Esporlas, Mallorca. Dicho centro es el de referencia para todos los niños y niñas de Esporles, Banyalbufar y Estellencs.

El grupo en el cual se lleva a cabo la parte práctica de este TFG es el de 3 años. Éste, está compuesto por un total de 17 alumnos, más concretamente 6 niños y 11 niñas. Aparentemente, ningún infante padece ninguna NEE (Necesidades Educativas Especiales), aún así, hay una niña en el grupo que muestra algunas conductas y síntomas del Trastorno del Espectro Autista, motivo por el cual se despertó la necesidad de vincular las actividades en inglés con las necesidades individuales y de grupo. Cabe destacar que en el nivel de 3 años no se imparten clases de inglés debido a que se cree en la teoría de que los niños/as durante el primer nivel del segundo ciclo de infantil son demasiado pequeños para no sólo dominar las estructuras de su idioma materno, sino para además, aprender las de un idioma extranjero.

La base teórica en la que se cree en el centro es, además, un punto de inflexión sobre el cual plantearse si los resultados surgen de manera significativa o no. Por ello, la propuesta de impartirlo en 3 años resulta ser más atractiva y, a la vez, innovadora, debido a que no se ha implantado nunca el inglés en el primer nivel de dicho centro. Así pues, llevar a cabo una primera aproximación de la lengua extranjera en el aula supondrá el trabajo de la gramática, concretamente de la fonología y del léxico. Las oraciones no serán completas debido a que el foco principal del aprendizaje se basa en la significación y la expresión y no en la composición de la morfología.

Por otra parte, nos encontramos con el inconveniente de la temporalización. El inconveniente de que el plazo de análisis sea tan corto en cuanto al hecho de poner en práctica una propuesta de innovación educativa surge a la hora de establecer y analizar los resultados pertinentes, los cuales serían convenientes evaluar al finalizar cada nivel y, por consiguiente, la etapa educativa.

6.2. Actividades

1. Activity 1: *The color monster* (2012).

The color Monster (2012) es el título del cuento creado por Anna Llenas el cual trata sobre las diferentes emociones y cómo gestionarlas. Esta actividad está pensada para llevarla a cabo como primera actividad del sistema de enseñanza-aprendizaje *El enfoque emocional en el aprendizaje del Inglés* para tomar un primer contacto con la lengua, con las emociones y con los colores.

La actividad se debe llevar a cabo directamente en inglés y, para iniciarla, introducirla en las rutinas del aula como en la asamblea del buen día (momento en el que se introduce cuántos niños/as han venido, la temporalización del día, mes, tiempo meteorológico y actividades a realizar a lo largo del día) resulta ser una oportunidad para aproximar al aula la normalización del uso de la lengua extranjera. Esta primera toma de contacto mediante un vocabulario cercano, común y próximo toma como referente *The Natural Approach*, trabajando en primer lugar el léxico, su morfología y, sobretodo, su fonología, ya que resulta ser la primera toma de contacto con los diferentes sonidos que se distinguen entre el español y el inglés.

A la vez que se vaya contando el cuento, es preciso hacer hincapié a los nombres y a los adjetivos del cuento: *The blue monster is sad, The yellow monster is happy...* De esta manera, se aportan directamente referentes reales mediante los cuales denominar y dar significación al contenido tratado, trabajando el léxico y la fonología como componentes principales de la gramática. A la vez, se produce la relación entre color-emoción: *yellow-happy, blue-sad*, por ejemplo.

Además, mediante el énfasis puesto sobre los nombres y los adjetivos, se pretende acercar al alumnado al vocabulario del cuento y, de ésta manera, llevar a cabo un aprendizaje por significación. Así, la relación entre emoción/color-vocabulario surgirá de la toma de contacto con el cuento y no por traducción.

2. Activity 2: *The tins of the emotions.*

La segunda actividad tiene como principal objetivo la identificación de los colores en relación a las emociones. De esta manera, el trabajo de los sustantivos y de los adjetivos es continuo y, por consiguiente, el trabajo léxico-fonológico se desenvuelve de manera progresiva.

Gracias al contacto visual creado por diferentes papeles de diversos colores, los infantes podrán relacionar a través de *The Natural Approach*, llevando a la puesta en práctica la relación emoción-color iniciada en la actividad anterior: *yellow-happy*, *blue-sad*, *pink-lovely*.

Para desenvolver la actividad, es recomendable fomentar el aprendizaje cooperativo y en grupo creando *The tins of the emotions*, los cuales servirán de referente a partir del momento para seguir trabajando con la línea temática.

Tras recortar todos las tiras de colores los cuales se asocian a las diferentes emociones, los alumnos los deben de clasificar dentro de los botes que a partir del momento quedarán en el aula. El trabajo cooperativo en esta actividad fomenta la participación y la ayuda entre los distintos miembros del grupo, desenvolviendo así las habilidades de los que tienen un mayor desarrollo madurativo ante los que no. De esta manera, las conversaciones entre los alumnos como: «El azul no es happy, es triste» o «El blue es triste», resultarán ser claves para el desarrollo progresivo del léxico y de la fonología.



3. Activity 3: *Our monster*:

Seguidamente, una vez realizada la relación entre colores y emociones a través de la actividad anterior, es adecuado para poder dar continuidad al método de enseñanza establecido, la propuesta de la creación por parte de todo el grupo del monstruo del color con el que más se hayan identificado. De esta manera, se trabaja la expresión del propio niño/a en contacto con la L2. Así, lingüísticamente no solo se trabajan los sustantivos o los adjetivos, sino su uso expresivo en cuanto a la inteligencia emocional.

Todas estas actividades muestran la continuidad de *The color Monster*. (2012). Siguiendo con el aprendizaje cooperativo, se puede crear entre todos el monstruo a través del método *The Natural Approach*, llevando a cabo a lo largo de las semanas la repetición continua del vocabulario. Esta repetición permite crear en cada uno de los alumnos un esquema mental de su significación, por ejemplo: *black-fear, red-angry, yellow-happy...* completando de esta manera la gramática y la relación con la sintaxis.

Para poder crear el monstruo, es importante que el docente muestre un rol activo debido a que la introducción de un nuevo vocabulario se ve reflejado (siguiendo con la línea de sustantivos y adjetivos): *two eyes, three eyes, fous eyes; The monster red, yellow, blue, black or pink; two legs, three, four...* La gesticulación debe de ir acompañada para que los infantes puedan establecer la significación del contenido que se está ofreciendo por parte del maestro/a. De esta manera, entre todo decidirán cómo quieren diseñar el monstruo y el trabajo resultará ser creado por todo el grupo.

4. Activity 4: A lot of books.

Tras haber finalizado con el proyecto *The Color Monster*, se pueden recopilar diversos cuentos en inglés que traten sobre los colores y las emociones y es conveniente crear un rincón en el aula dirigido a la lectura en inglés. Gracias a la creación de este rincón, los alumnos pueden tener a mano y a diario el contacto con la lengua inglesa, sin necesidad de estipular un horario. A través del rincón, los infantes pueden desarrollar su propio aprendizaje a través de *The Silent Way* y de la *Suggestopedia*, métodos de enseñanza no convencionales que estimulan el aprendizaje autónomo del niño/a y basado en un clima afectivo, de relajación y de seguridad.

Los cuentos incluidos deben de ser los siguientes, debido a que todos siguen una línea emocional y basada en los colores a través de la lengua inglesa: *Elmer* (1968), *The color Monster* (201), *Guess How Much I Love You* (1994), *Where The Wild Things Are* (1963), *Press Here* (2012), *The Book With a Hole* (2011), *I Love You (nearly always)* (2018), *Inside Out* (2015) o *Let's Play* (2016). Además de aparecer en el rincón, estos cuentos se deben ir contando a lo largo de las semanas, creando así la posibilidad de la creación y de la imaginación en los niños y en las niñas, además de seguir con la repetición del vocabulario pertinente: emociones y colores, trabajando el léxico y la fonología que los propios alumnos van creando a partir de la imitación del docente.



5. Activity 5: Art:

El siguiente bloque de actividades viene dado a partir de los cuentos que se hayan ido contando y de las emociones que se han ido descubriendo. Este grupo de actividades se centran en el aprendizaje del vocabulario a través de la plasmación artística, haciendo del proceso de enseñanza-aprendizaje algo divertido, cooperativo y motivador.

A) The dark side

La primera actividad del bloque artístico tiene como principal objetivo plasmar el miedo y, a través del dibujo, sacarlo y afrontarlo. Mediante esta actividad los niños y las niñas podrán dibujar qué es el miedo para ellos. Darles la posibilidad de combinar el color lila oscuro con el blanco estimula la intensidad que se va a plasmar sobre el papel. También se puede dar la posibilidad de dibujar con el color negro para poder expresar el monstruo del miedo.

Crear un contacto directo con los colores favorece el reconocimiento de ellos en la L2. Todo el trabajo léxico y fonológico realizado anteriormente se ve plasmado a través del arte: los alumnos ya son capaces de identificar el vocabulario en inglés y, a través de él, llevar a cabo una expresión, la fonología inglesa ya forma parte del día a día en el aula y los sonidos ya no resultan ser extraños para los alumnos. Como bien se ha comentado anteriormente, la parte fonológica no es motivo de corrección, ya que con la propia imitación aquellos sonidos que resultan un poco más complicados irán corrigiéndose a medida que pase el tiempo.



B) Our feelings

Tras finalizar con las actividades del miedo, por lo general, los infantes ya deben tener asumida la relación entre emoción-color y su pronunciación y significado en inglés. A partir de aquí, siguiendo con el arte, la siguiente actividad consiste en el trabajo conjunto a la hora de realizar un mural en donde quedaran plasmadas las intensidades de las emociones. Para ello, esta actividad se lleva a cabo mediante jeringuillas y los diferentes colores: amarillo, verde, rosa, rojo, azul y morado. Para poder llevar a cabo la actividad siguiendo un orden, los niños/as deben de permanecer sentados esperando, y a partir de pequeñas historias que la maestra irá contando, los alumnos deberán de escoger el color indicado y plasmarlo sobre el papel continuo blanco. Por ejemplo: *The blue monster is sad and he want to cry on the white paper*. Este sería un ejemplo de las pequeñas historias que debe ir introduciendo el docente para dar paso a la plantación artística sobre el papel.

Con esta actividad se pretende consolidar la significación del vocabulario. Además, la oración ya aparece de manera completa y esto supone un avance en la creación de estructuras mentales para los más pequeños. De esta manera, la morfología aparece aumentada y, por consiguiente, la fonología también.



Además, esta actividad comprende el tener que esperar el turno para poder realizar el salpicón con las jeringuillas. De esta manera, a la vez que se trabaja la cooperación, también se trabajan otros aspectos como la diversidad de grupo y, con ella, la identidad de grupo.

C) How bigger are the emotions for us?

La última actividad propuesta para concluir con la metodología *El enfoque emocional en el aprendizaje del inglés* es la siguiente: *How bigger are the emotions for us?*. Después de haber llevado a cabo distintas actividades sobre las emociones y de haberle puesto nombre y significado a cada una de ellas en inglés, se verá reflejado que a pesar de conocerlas, algunas tendrán más peso que otras en la vida de los niños y las niñas del aula. Por ello, la siguiente actividad propone que los alumnos plasmen conjuntamente y de manera libre sobre un papel como sienten cada emoción, es decir, en cantidad. De esta manera, además de seguir trabajando con el léxico, debido a que ahora se introduce vocabulario de cantidades (*big or small*), se pueden identificar las emociones y los sentimientos de los niños y de las niñas del aula, siguiendo el enfoque emocional.

Es recomendable ofrecer las témperas en diversos botes con pinceles, para que así la elección de los colores sea totalmente libre por parte del alumnado. Los alumnos, por turnos, podrán ir escogiendo aquél que más les identifique con las siguientes preguntas: *How do you feel when you are at home? Are you happy like the yellow monster? Are you fear like the black monster? Are you sad like the blue monster?*



7. Conclusiones:

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado se ha realizado una investigación sobre cómo a través de la inteligencia emocional se puede fomentar la enseñanza de la lengua extranjera inglesa en la Islas Baleares, concretamente, en la etapa de Educación Infantil.

Esta propuesta de investigación didáctica pretende mejorar el proceso de adquisición de la lengua inglesa mediante una metodología emocional. Con el planteamiento de una serie de actividades se ha cumplido el propósito de manera satisfactoria debido a que se han abordado los contenidos mediante las actividades emocionales lingüísticas correspondientes. Al mismo tiempo, el hecho de recurrir a la literatura infantil en inglés ha favorecido plenamente el aprendizaje de la lengua inglesa dado que resulta ser un recurso placentero que ofrece contextos próximos y reales para los más pequeños.

Se han conseguido afirmar los beneficios de trabajar con centros de interés hacia las metodologías innovadoras como la emocional, planteando actividades que han tenido en todo momento en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos. Por ejemplo, se ha aprendido sobre los sentimientos a la vez que se llevaba a cabo una primera toma de contacto y, por continuidad, una ampliación al léxico del inglés.

Por otra parte, se ha conseguido enganchar a los alumnos cuyos han realizado las actividades propuestas a la dinámica, hecho que ha resultado apoyar las capacidades de los niños/as en todo momento y haciéndoles protagonistas de su propio aprendizaje, creyendo así en las bases de las metodologías llevadas a cabo. La elección de un tema significativo como viene siendo el emocional ha apoyado el buen desarrollo del proceso de aprendizaje de la L2.

Cabe destacar que el aprendizaje lúdico en la etapa de infantil resulta ser significativa para todo tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje. El juego resulta ser una necesidad innata en la vida de los niños/as y, de esta manera, la propuesta de las actividades ha garantizado el hecho de aprender jugando, haciendo de éste proceso una adquisición de la L2 natural e inconsciente.

El enfoque emocional en la adquisición del inglés ha significado que el aprendizaje de los alumnos a través de la inteligencia emocional sea motivacional y, a la vez, elocuente. El hecho de utilizar otros recursos metodológicos para llevar a cabo las actividades ha supuesto una formación de las bases de la relación entre los colores y las emociones en inglés.

Se considera que el enfoque emocional es una metodología de aproximación y desarrollo al inglés eficaz y perfectamente aplicable en la enseñanza de la lengua extranjera en educación infantil. No obstante, es importante hacer hincapié en que aún así, no es la única. Cabe tener en cuenta que no hay un único método de enseñanza válido o mejor que los demás, sino que la clave está en combinar varias metodologías y pedagogías de la educación, ofreciendo así una educación personalizada y que cumpla con los objetivos y con las necesidades educativas surgidas.

Además, cabe destacar que el enfoque emocional cumple con los requisitos establecidos por parte del currículo de Educación Infantil, tanto con los objetivos como con las competencias básicas. Las diversas actividades se adaptan a los diferentes ritmos de aprendizaje y se apoyan en la creencia de las capacidades de los alumnos, además, permiten atender las diversas necesidades surgidas en el aula.

Se apoya fuertemente en que la adquisición de la lengua extranjera debe iniciarse desde el inicio del segundo ciclo de infantil, motivo por el cual dicha metodología se ha aplicado como modo de primera toma de contacto en un aula de tres años la cual nunca había iniciado el proceso de enseñanza-aprendizaje en inglés. Este hecho se ha apoyado en el análisis de las capacidades lingüísticas de la lengua extranjera en infantil a través del sistema de enseñanza escogido, hecho que ha demostrado ser muy amplio debido a que gracias a la guía por parte del docente en las actividades, el crecimiento de las capacidades lingüísticas de los alumnos se ve incrementado notablemente. Es decir, los límites aparecen ahí donde cada docente quiera establecerlos.

Por otra parte, cabe comentar las dificultades encontradas a la hora de realizar este trabajo y su ejecución en el aula. En primer lugar, una de las dificultades encontradas ha sido el exceso

de información que existe en cuanto a la inteligencia emocional y la poca aplicación encontrada en recursos lingüísticos. Este hecho ha sido clave: la aplicación tenía que ser completamente innovadora. Se dedicó bastante tiempo para profundizar y completar con la información que resultaba ser adecuada para la realización de este Trabajo de Fin de Grado. Por otro lado, el hecho de situar en primer lugar la lingüística sobre la inteligencia emocional resultó ser, por un tiempo, una dificultad clave. El hecho de llevar a cabo una propuesta de actividades con un foco emocional era un factor claro pero, por otro lado, analizar qué componentes de la lingüística se estaban trabajando resultó ser un aspecto dificultador.

Para concluir, decir que a pesar de las dificultades surgidas y del largo trabajo realizado, el resultado de este trabajo de investigación ha resultado ser clave para el crecimiento exponencial de mi tarea como docente. Se han conocido nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que hasta el momento resultaban ser desconocidos; se ha llevado a cabo una investigación; se han conocido los aspectos más destacables de la lingüística que, hasta el momento, resultaban tener una menos importancia para mí y, finalmente, se ha demostrado, con sacrificio y dedicación, que todo trabajo sale adelante si las ganas están por encima.

8. Referencias Bibliográficas:

- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas Extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 9-24.
- Bach, E. & Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (2nd edition) Clevedon: Multilingual Matters (3rd edition).
- Bartolomeis, F. (1994). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Barcelona: Octaedro.
- Biava, M. L. & Segura, A. L. (2010). ¿Por qué es importante saber el idioma inglés? Disponible en: <http://www.cepuanxxiii.edu.ar/wp-content/uploads/2010/07/Por-que-es-importante-saber-ingles.pdf>
- Bilingual Kids form parents (2008). Recuperado el 24 de abril de <https://www.youtube.com/watch?v=kOxBc-LdrKI>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bloom, B., et al. *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas : manuales I y II*. Traducción de Marcelo Pérez Rivas; prólogo del Profesor Antonio F. Saloniá. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D). 1971.
- Bodnar, M. (2015) Teaching English to young learners with ADHD and dyslexia. *World Scientific News*, 9, 37-53.
- Brown Douglas, H. (2001). *Teaching by principales. An interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- Callejas, A., Lupiañez, J. (2012). *Sinestesia*. Madrid: Alianza.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (eds) (1998a) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (1998b) Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz & F. Genesee (eds) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (2001). *La deseducación*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Heidemann, A. (1996). *The visualization of foreign language vocabulary in CALL*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Hernández Ruiz, L. (2004). La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 27. Recuperado de <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=926958>
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness* 8: 201-209.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1995). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall Europe, Campus 400, Spring Way.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and principles in language teaching*. Second Edition, Oxford University Press, Lengel, Tracil.
- Lázaro Ibarrola, M. A. (2002). *La adquisición de la morfosintaxis del inglés por niños bilingües euskera-castellano: una perspectiva minimalista*. Other thesis, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley & Sons.
- Llenas, A. (2018). *I Love You (nearly always)*. Templar Publishing, London.
- Llenas, A. (2012). *The color monster*. Sterling Publishing, New York City.
- López Cassá, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- (2003). *El espejo de las emociones ¡Vive las emociones!*. En M. Antón y B. Moll, *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)* (pp.70/127-70-159). Barcelona: Praxis.
- (2004). *La tutoría en Educación infantil*. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp.456/145-456/150). Barcelona: Praxis.
- Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla Secretariado de publicaciones.
- Martínez Cañellas, A.. *Psicología del color. Maina* [en línea], 1979, , p. 35-37. <https://www.raco.cat/index.php/Maina/article/view/104120/148287> [Consulta: 22-05-19]
- McBratney, S. (1994). *Guess How Much I Love You*. Walker Books, Londres.
- Mckee, D. (1968). *Elmer*. Beascoa, Barcelona.
- Melero H, Peña-Melián A, Ríos-Lago M. ¿Colores, sabores, números?: la sinestesia en una muestra española. *Rev Neurol* 2015; 60: 145-50.

- Morgado, I. (2015). *La fábrica de las ilusiones*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Moya Guijarro, A.J. (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil*. Universidad de Castilla la Mancha.
- Naser, N (2017). *El Enfoque multisensorial en el aprendizaje del idioma inglés*. Universidad Internacional de la Rioja, Piedras Blancas (Asturias).
- Otero Brabo Cruz, M. L. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? Ponencia presentada en *IX Congreso Internacional de la ASELE. Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Santiago de Compostela.
- Oster, U. La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*, 11: 33-50 (2009).
- Oster, U. (2007). «Working towards autonomy: Corpora in the translation classroom», in Wotjak, G. (ed.). *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig. Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektiven aus der Außensicht*. Berlin: Timme, 311-325.
- Oster, U. and H. van Lawick (en prensa). «Semantic preference and semantic prosody: A corpus- based analysis of translation-relevant aspects of the meaning of phraseological units», in Thelen, M. and B. Lewandowska-Tomaszczyk (eds.), *Translation and Meaning. Part 8*. Maastricht: Hogeschool Zuyd, Maastricht School of Translation and Interpreting.
- Papalia, D.E. y Olds, S.W. (1985) *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1923). *La langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé [El lenguaje y el pensamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe, 1972].
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. París: PUF [La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata, 1975]
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Nueva York: Basic Books.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Nueva York: Basic Books.
- Piaget, J. (1960). *The general problems of the psychobiological development of the child*. En J. Tanner y B. Inhelder (Eds.), *Discussions on child development*. Londres: Tavistock.
- Piaget, J. (1967a). *Tratado de lógica y conocimiento científico, 1: Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1967b). *La psychologie de l'intelligence*. París: Armand Colin. [La psicología de la inteligencia. Barcelona: Crítica, 1983]

- Piaget, J. (1968). Le point de vue de Piaget. *International Journal of Psychology*, 3, 281- 299 [El punto de vista de Piaget. En Delval, J. *Lecturas de psicología del niño* (pp. 166- 185). Madrid: Alianza, 1978].
- Piaget, J. (1969). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard [Biología y conocimiento. México: Siglo XXI, 1969]
- Piaget, J. (1970). *L'epistemologie genetique*. Paris: PUF [La epistemología genética. Madrid: Debate, 1986].
- Piaget, J. (1971). Los estadios del desarrollo intelectual del niño y el adolescente. En P.A. Osterrieth (Ed.), *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1972). Intellectual development from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: PUF [La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI, 1978]
- Piaget, J. (1980). Recent studies in genetic epistemology. *Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget*, 1, 3-7.
- Piaget, J. (1983) Piaget's theory. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1941). *Le développement des quantités physiques chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé [El desarrollo de las cantidades físicas en el niño. Barcelona: Nova Terra, 1965].
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF. [Psicología del niño. Madrid: Morata, 1979]
- Rábano, M.F. & García, S. (2015). *Inglés para el Grado en Magisterio de Educación Infantil: Aspectos básicos, propuestas y actividades*. España: UAH.
- Richards, J. & Rogers, T. (2009). *Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen.
- Richards, J. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.
- Ruíz, M, A. (2013). Aspectos metodológicos comunes en la enseñanza de idiomas. *Revista digital*.
- Roth, G. (1999). *Teaching very young children: pre-school and early primary*. Santillana S.A.
- Sariyati, I. (2013). The Effectiveness of TPR (Total Physical Response) Method in English Vocabulary Mastery of Elementary School Children. *PAROLE: Journal of Linguistics and Education*, 3 (1 April), 50-64.
- Sanz, J. C. (2009). *Lenguaje del color*. Madrid: Akal.
- Schreuder, R. and B. Weltens (eds.) (1993). *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Selinker, L. 1976. Interlanguage. IRAL 3. 209-231.

Sendak, M. (1963). *Where The Wild Things Are*. Harper & Row, New York City.

Singleton, D. (ed.) (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tullet, H. (2016). *Let's Play!*. Chronicle Books, California.

Tullet, H. (2012). *Press Here*. Chronicle Books, California.

Tullet, H. (2011). *The Book With A Hole*. Tate Publishing, London.

Vázquez, G (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*. Edelsa Didascalia, Madrid, 138 pp.

Vygotski, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Iberica.

Walt Disney Pixar. (2015). *Inside Out*. Disney Books, Barcelona.

Wolter, B. (2001). «Comparing the L1 and L2 mental lexicon: A depth of individual word knowledge model», in *Studies in Second Language Acquisition*, 23: 41-69.

9. Anexos:

9.1. Materiales:

La lista de los materiales para poder llevar a cabo todas las actividades es la siguiente:

1. Actividad 1: Para la primera actividad solo se precisa del cuento *The Color Monster* (2012) de Anna Llenas.
2. Actividad 2: *The tins of the emotions*: Para la siguiente actividad se necesitan: botes de cristal grandes, papeles de colores azul, amarillo, rojo, rosa, lila o negro y verde reutilizados y tijeras.
3. Actividad 3: *Our Monster*: Para esta actividad se precisa de: papel grande continuo del color que se prefiera, pinceles, témperas y de una pizarra para diseñar el monstruo antes de plasmarlo encima del papel.
4. Actividad 4: *A lot of books*: Para la siguiente actividad se precisa de un rincón disponible en el aula donde poder crear un espacio de lectura, en este caso: sofá, cajón grande donde guardar los cuentos y la siguiente lista de cuentos: *Elmer* (1968), *The color Monster* (201), *Guess How Much I Love You* (1994), *Where The Wild Things Are* (1963), *Press Here* (2012), *The Book With a Hole* (2011), *I Love You (nearly always)* (2018), *Inside Out* (2015) o *Let's Play* (2016)
5. Actividad 5:
 - A) *The dark side*: Para esta actividad se precisa de temperas de color lila, blanco y negro; rodillos y folios dina A3 blancos.
 - B) *Our feelings*: El material necesario es el siguiente: seis botecitos de cristal donde poder poner las témperas, témperas de color lila, azul, amarillo, rojo, rosa y verde; papel continuo blanco (medida a elegir) y seis jeringuillas.
 - C) *How bigger are the emotions for us?*: Para la última actividad se precisa de pinceles, témperas de color lila, verde, amarillo, azul, rosa y rojo y papel continuo (medida a elegir).

9.2. Fotografías complementarias:

Todas las imágenes expuestas a continuación son obra del resultado de las actividades llevadas a cabo en el CEIP Gabriel Comas y Ribas de Esporlas, Mallorca, en la clase de tres años.

- Activity 2: *The Tins of the emotions:*



- Activity 3: *Our monster:*

La siguiente actividad se llevó a cabo seleccionando el monstruo de color amarillo como referente. El resultado fue el siguiente:



- Durante el proceso, se desarrolló una actividad a raíz de la toma de contacto con el proyecto, en ésta, se vieron involucradas las familias y sirvió para dar contextualización y significación al trabajo realizado siguiendo la metodología de *El enfoque emocional en el abrendizaje del inglés*.

La creación del monstruo de la alegría amarilla entusiasmó tanto al alumnado que se decidió entre todos que para carnaval querían ir disfrazados como el que habían creado:

- Yellow
- Happy
- Four eyes
- A nose
- A tail
- Very furry
- An eyebrow

La propuesta sirvió para seguir trabajando más vocabulario y su significado. A partir de aquí, las familias se involucraron en la creación del disfraz y cada taller que se realizaba en relación con él se realizaba en inglés. De esta manera, la continuidad del proyecto seguía en marcha y cualquier hora del día y de la semana era adecuada para trabajar la lengua extranjera. De esta manera, no se estructuraba por horarios, sino por motivación e interés.





- Activity 4: *A lot of books:*



- Activity 5A: *The dark side:*



Al haber plasmado con pintura el sentimiento del miedo y ver que no era algo malo, se quiso ir más allá y profundizar más sobre él: queríamos ponerle cara a nuestros miedos. Para

llevarlo a cabo, seguimos trabajando con los colores lilas y con el negro pero, esta vez, realizaremos un collage y plasmaremos encima nuestro monstruo del miedo:



- Activity 5B: *Our feelings:*



- Activity 5C: *How bigger are the emotions for us?*

