



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

Inteligencias múltiples y su desarrollo en el ámbito  
de la educación socioemocional.  
Desarrollo de una propuesta de intervención

Autor/es

Sara Ledesma Giménez

Director/es

Luis de Juan Hatchard

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2019

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU DESARROLLO EN EL ÁMBITO DE LA  
EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL  
Desarrollo de una propuesta de intervención

“Podemos ignorar las diferencias y suponer que todas nuestras mentes son iguales.  
O podemos aprovechar estas diferencias.”

**Howard Gardner**

## Índice

1- Justificación / Introducción .....	4
2- Objetivos del trabajo.....	5
3- Marco teórico .....	6
3.1. ¿Qué es la inteligencia? ¿Y las inteligencias múltiples?.....	6
3.2. Inteligencia lógico-matemática.....	8
3.3 Inteligencia lingüística.....	10
3.4. Inteligencia viso espacial.....	11
3.5. Inteligencia naturalista.....	12
3.6. Inteligencia musical.....	13
3.7. Inteligencia cinestésico-corporal.....	15
3.8. ¿Y las inteligencias interpersonal e intrapersonal? El lugar que ocupan en el aula.....	16
4- Propuesta de intervención en el aula de Primaria. Cómo implementar la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal en el aula de Primaria.....	18
4.1. Propuesta de intervención de la inteligencia intrapersonal a través de la formación en inteligencia socioemocional y mindfulness.....	21
4.1.1. Metodología.....	21
4.1.2. Educación Artística: propuesta de la sesión y evaluación.....	27
4.1.3. Música: propuesta de la sesión y evaluación.....	33
4.2. Propuesta de intervención de la inteligencia interpersonal a través del trabajo cooperativo .....	36
4.2.1. Metodología.....	36
4.2.2. Educación Física: propuesta de la sesión y evaluación.....	43
4.2.3. Lengua Castellana: propuesta de la sesión y evaluación.....	48
5- Conclusiones.....	54
6- Referencias.....	55
7- Webgrafía.....	57
8- Anexos.....	62

## **Inteligencias múltiples y su Desarrollo en el ámbito de la educación socioemocional. Desarrollo de una propuesta de intervención.**

Multiple intelligences and their development in socioemotional education.  
Development of an intervention proposal.

- Elaborado por Sara Ledesma Giménez
- Dirigido por Luis de Juan Hatchard
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2019
- Número de palabras (sin incluir anexos): 19.636

### **Resumen**

El objetivo principal de este trabajo es entender las Inteligencias Múltiples propuestas por Howard Gardner y analizar su uso actual en las aulas de Primaria, cuestionando si las dos que están relacionadas con el desarrollo y autoconocimiento personal (la inteligencia intrapersonal), y aquella que nos permite relacionarnos con los demás de la mejor forma posible (la inteligencia interpersonal) están lo suficientemente fomentadas hoy en día en las escuelas.

Para ello, se van a diseñar una serie de actividades en diferentes asignaturas que, a modo de propuesta, trabajen estas dos inteligencias a la vez que cumplen con los requisitos que requiere el currículum. Esta propuesta se guiará gracias a dos metodologías distintas. La inteligencia intrapersonal se trabajará a través del programa SEA (Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena) y, por otro lado, la inteligencia interpersonal a través del trabajo cooperativo.

Aunque se analicen y se propongan actividades por separado para desarrollar estas dos inteligencias, se va a reconocer rápidamente la relación e importancia que cobran ambas juntas ya que, el trabajo y desarrollo de una, actúa directamente sobre la otra, y por supuesto, en la forma de aprender de nuestros alumnos y alumnas.

### **Palabras clave**

Inteligencias Múltiples, Inteligencia Socioemocional, Trabajo Cooperativo, Propuesta, Educación.

## **Justificación**

Las inteligencias múltiples son un tema cada vez más normalizado y accesible para el profesorado y la sociedad. En muchos centros, ya se reciben formaciones en cuanto al trabajo con IM, pero ¿realmente sabemos todo lo necesario para trabajarlas? ¿Es una moda más? ¿Se tienen todas en cuenta por igual?

Como he podido comprobar durante mis prácticas escolares en tres periodos distintos, prácticamente todas las IM están introducidas más o menos intensamente o de manera transversal en las distintas asignaturas escolares. Sin embargo, he percibido que tanto la inteligencia interpersonal como la intrapersonal, no están apenas introducidas en el ámbito escolar. Me pregunto entonces, “¿cómo dos inteligencias tan fundamentales, una esencial para el conocimiento de uno mismo, y otra para la interacción social continua en la que vivimos, están tan poco fomentadas en el aula?”

Mi propuesta pretende reclamar la importancia de estas dos inteligencias, a mi ver muy importantes en la sociedad en la que vivimos actualmente. Además, propondré dos formas de implementarlas en el aula. La inteligencia interpersonal, a través del trabajo cooperativo, y la inteligencia intrapersonal, a través de la formación del alumnado en inteligencia socioemocional y mindfulness, con actividades para trabajarla y conocerse más a ellos mismos, pudiendo así, identificar sus emociones y sentimientos y sabiendo cómo actuar frente a ellos.

### **1. Introducción**

Tal y como ya apuntaba Gardner unos años atrás, somos individuos únicos con habilidades y cualidades singulares y auténticas, que pueden ser o bien discriminadas, o bien fomentadas para el crecimiento personal del ser. En base a este criterio, y en relación con el ámbito educativo, ¿qué sentido tiene favorecer únicamente el desarrollo de una inteligencia, teniendo el conocimiento de la existencia de todas ellas?

Nuestra sociedad ha tenido en cuenta durante mucho tiempo un ideal muy tradicional del ser humano: la persona que es inteligente y la que no. Desde hace años, en el sistema educativo, hemos podido observar cómo se evalúa constantemente al alumnado para

determinar un coeficiente intelectual que les guiará en su camino académico. Sin embargo, estas evaluaciones se centran únicamente en aspectos específicos, generalmente relacionados con lo lingüístico, matemático o lógico. De esta manera, aquellos que no obtengan una puntuación alta o que, visto de otro modo, no tengan la suficiente habilidad en estas áreas, recibirán una puntuación que les determinará, inevitablemente, a nivel académico y, no menos importante, a nivel personal. Es por esto que me pregunto, ¿realmente es lo correcto priorizar el aprendizaje científico, dejando a un lado el desarrollo de los aspectos sociales y emocionales?

Por este motivo, comienza a ser primordial darle al niño el valor que tiene, volver a sentir y empatizar con esa ilusión, inocencia e inteligencia emocional propia de cada uno cuando somos pequeños, con nuestras capacidades y habilidades diferentes. Y reclamar, ahora sí, una educación individualizada para todos y todas. Tal y como indicó Armstrong en 1994, cada alumno presenta un perfil diferente de IM. Es por ello por lo que considero crucial que los profesores, de manera conjunta, ayuden en dos aspectos básicos. El primero, a desarrollar y estimular sus puntos débiles. Y segundo, a afianzar y potenciar sus puntos fuertes.

Es por esto por lo que, además de aludir a las ocho inteligencias descritas por Gardner, centraré mi trabajo en las inteligencias interpersonal e intrapersonal, con ánimo de darles un valor añadido al que tienen actualmente, reclamando su importancia en la sociedad en la que vivimos.

## **2. Objetivos**

En este Trabajo de Fin de Grado, se pretende analizar la teoría desarrollada por Howard Gardner en cuanto a las Inteligencias Múltiples, dándole en este caso y situación actual un valor añadido a la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal, proponiendo finalmente dos estrategias con sus diferentes actividades, que potencien el desarrollo de ambas inteligencias en el aula de Primaria.

Por lo tanto, los objetivos principales que se busca alcanzar con este trabajo son:

- Conocer y entender el origen de las diferentes Inteligencias Múltiples descritas por Gardner
- Justificar la importancia de las inteligencias relacionadas con la educación socioemocional y proponer dos metodologías para desarrollarlas
- Elaborar una propuesta de trabajo en el aula para desarrollar y fomentar la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal

### **3. Marco teórico**

#### **3.1. ¿Qué es la inteligencia? ¿Y las inteligencias múltiples?**

Antiguamente la definición de inteligencia era simplemente “la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural”, tal como afirma Gardner en su libro. Durante años se ha puesto en valor “la persona inteligente” en vez de focalizar la atención en simplemente la persona. Aquel que tuviese más facilidades para cumplir los cánones “normales” de inteligencia en el ámbito educativo, laboral o personal, iba a tener más facilidades para ser exitoso en la escuela, el trabajo o en las relaciones sociales. Sin embargo, en la actualidad, hemos podido comprobar como esta perspectiva puede no ser la más adecuada y se ha decidido enfocarla desde un punto de vista mucho más personal, reconociendo los logros y méritos individuales de cada uno, y apostando por una educación que potencie los rasgos personales de los alumnos, sin intentar convertirlos en otra persona mas que ellos mismos. A lo largo del tiempo, el concepto de inteligencia ha ido variando significativamente, algunos de los autores clásicos más destacados que han analizado este tema han sido Binet, Terman o Thurstone.

Alfred Binet (1857-1911), quien fue considerado el primer autor que analizó el concepto de inteligencia, defendió un método a través del cual la inteligencia se medía en función de tareas que exigiesen y demostrasen un nivel mínimo de comprensión, manejo

del vocabulario o capacidad aritmética. Fue quien creó el concepto de “edad mental”. Más tarde, destacó Lewis Terman (1877-1956) que introdujo el famoso término de cociente intelectual, índice que permitía medir la inteligencia en personas de todas las edades. O Louis Thurstone (1887-1955), quien perteneció a la corriente funcionalista, siendo uno de los mayores líderes en cuanto a medición mental. Desarrolló la teoría de las habilidades mentales primarias, proponiendo una prueba a través del cual medir la capacidad cognitiva de las personas teniendo en cuenta cinco factores (la comprensión verbal, espacial, el razonamiento general, la comprensión numérica y la fluidez verbal).

Sin embargo, en el año 1983, Howard Gardner apostó por un modelo de concepción de la mente algo diferente a lo que era el habitual aquel entonces, el modelo de las Inteligencias Múltiples, que apostaba por una visión alternativa que reconoce muchas versiones distintas de lo que es la cognición y que, principalmente, tiene en cuenta a las personas como individuos, con potenciales cognitivos distintos. Es más, cada una de estas inteligencias dependían de tres factores: el biológico, la cultura e historia de cada individuo, y su vida personal.

Así pues, las inteligencias múltiples se pueden entender como una serie de inteligencias que todos poseemos en mayor o menor intensidad, y que tienen diferentes características. Resultan de enorme utilidad para conseguir distintos objetivos a lo largo de nuestra vida y si las potenciamos y fomentamos de la manera adecuada, podemos sentirnos personas mucho más capaces y fuertes para desenvolvernos tanto en la sociedad como a nivel personal.

Aunque en un principio comenzaron siendo siete inteligencias, pronto pasaron a ser ocho, pero no es un número cerrado ya que vivimos en una sociedad cambiante y siempre pueden intervenir diferentes factores que hagan replantearse la suma de otras nuevas inteligencias. Es importante apuntar que todos tenemos estas ocho inteligencias, aunque no desarrolladas al mismo nivel. Si cerramos los ojos y vemos una cordillera con muchas montañas, vemos que algunas son más grandes que otras. Así sería también la representación gráfica de nuestras inteligencias múltiples en un comienzo, ya que su origen depende de distintos factores, indicados por Escamilla (2017), como la herencia, alimentación, descanso, ejercicio, ambiente, recursos, situaciones personales, etc. pero siempre se pueden fortalecer, como se ha indicado anteriormente.

Por ello, es fundamental dar la importancia merecida a las inteligencias múltiples, ya que cada una de ellas tiene una labor vital en nuestras vidas. Es por ello por lo que, en los siguientes apartados, se encontrarán definidas cada una de estas inteligencias, analizando a su vez el significado que cobran en nuestras vidas y por qué son tan importantes. No obstante, destacarán finalmente la inteligencia intrapersonal e interpersonal debido a que no están todavía implementadas en el aula de la forma que se consideraría necesaria.

### **3.2. Inteligencia lógico-matemática**

La inteligencia matemática o lógico-matemática ha supuesto, de la mano de la inteligencia lingüística, la IM que más curiosidad e interés ha suscitado en el ámbito educacional. Esta inteligencia recoge el “potencial para captar, comprender y establecer relaciones, emplear números y operaciones de manera efectiva, plantear y resolver situaciones problemáticas y desarrollar esquemas y razonamientos lógicos” (Escamilla, 2014, p.61)

Este pensamiento, comienza en las primeras edades y es alcanzados los catorce años aproximadamente cuando comienza a consolidarse, llegando con esta edad al límite del que sería su desarrollo natural. Más tarde, comienza a declinar, y son pasados los cuarenta años cuando su uso pasa a ser más limitado ya que, tal y cómo indica Valgeir Thorvaldsson (2008), las capacidades cognitivas comienzan a disminuir unos quince años antes de la muerte. De hecho, afirmó que: “Lo que pudimos ver en nuestros datos es que esos cambios se producen mucho antes de lo esperado”, afirmando que las personas alcanzaban el máximo de su potencial en actividad cerebral entre los treinta y cinco y cuarenta años.

Mónica Arrizabalaga (2017) afirma, por otro lado, que a lo largo de la vida el niño va mejorando progresivamente la atención, hasta llegada la edad de los ocho o nueve años. Es por esto por lo que la etapa de Educación Primaria es el momento perfecto para activar los procesos de memoria, comenzar el periodo de las operaciones concretas y avanzar en el aprendizaje de la representación espacial y en la noción del número, tal y como apunta en este caso Sanz de Acedo (2009). Sin embargo, en muchos casos no se trabaja esta competencia de la manera que se podría, ya que en ocasiones la educación matemática se

centra demasiado en el aspecto matemático, centrándose tan sólo en el manejo de números y operaciones, y olvidando y restando importancia al lógico (Escamilla, 2018).

Este tipo de inteligencia predomina en personas que pueden tener facilidad para experimentar y resolver problemas lógicos, que disfrutan creando y solucionando enigmas, o con la manipulación de objetos científicos que les permitan medir, pesar o comparar. Además, son personas que se posicionan con una actitud crítica ante todos aquellos aspectos que no estén verificados empíricamente, necesitando normalmente pruebas acreditadas por la ciencia para creer en toda aquella información que reciben. Analizando estos rasgos, podemos identificar distintos campos en los que este tipo de inteligencia puede destacar a lo largo de la vida, como lo pueden ser la economía, la arquitectura e ingeniería, o en el campo de la ciencia y la física.

Aunque es una inteligencia que se desarrolla mucho más que otras en el aula, siempre se puede fomentar de un modo menos tradicional y acercando a los alumnos a la vida real a través de las matemáticas. En numerosos casos, nos encontramos con momentos del día en los que, sin querer, utilizamos las matemáticas para resolver situaciones a las que nos enfrentamos diariamente. Es por esta razón que sí es posible acercar la vida real al aula y crear un aprendizaje más significativo. Este concepto lo defiende a su vez Ausubel (1986), quien afirma: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”. Un ejemplo de aprendizaje significativo en el área de matemáticas en un aula de 3º de primaria, sería la planificación de un viaje durante una semana, calculando los gastos que supondría dependiendo de los días y las actividades que quisiésemos hacer, ya que sería un ejemplo cercano a sus vidas cotidianas y que quizás en un futuro próximo pudieran necesitar. Por ello, es importante fomentar en nuestros alumnos y alumnas el desarrollo del criterio lógico. Escamilla (2017) defiende este concepto y la importancia de estimular el pensamiento a través de ejercicios que permitan analizar las causas de sus propias acciones (las de los alumnos), y sus debidas consecuencias (analizar qué sucede con la falta de sueño, con una alimentación escasa, etc.)

Como se ha visto, en el aula se pueden trabajar áreas como lo es la lógico-matemática de una forma significativa y cercana para los alumnos. Pudiendo obtener, además,

algunos utensilios como herramienta de ayuda para estimular esta inteligencia en los centros educativos. Algunos podrían ser juegos lógicos, calculadoras, relojes, o incluso juegos de compra y venta.

### **3.3. Inteligencia lingüística**

La inteligencia lingüística es vital en las relaciones humanas ya que nos permite comunicarnos entre nosotros a través de la palabra. Sin ella, otras inteligencias como la interpersonal no serían posibles. Es una inteligencia que nos permite numerosas funciones en nuestra vida, como comprender lo que escuchamos mientras hablamos con alguien y poder interpretarlo, expresar lo que sentimos a través de la palabra o ser capaces de entender lo que otros sienten, dicen o informan a través de noticias, libros, publicidad, etc.

Esta inteligencia se comienza a desarrollar desde que empezamos a comprender que las palabras tienen una intención, vínculo que normalmente relacionamos con la familia, ya que son quienes primero nos muestran el uso de la lengua. En la siguiente fase, el niño o niña comienza a pronunciar sus primeras palabras, y será durante los primeros años de vida que empezará a relacionar esas palabras con una intención. Es en este momento cuando se comienza a desarrollar más notoriamente esta inteligencia. Sin embargo, tal y como nos indica Mónica Arrizabalaga (2017), es en torno a los seis y siete años cuando el niño está capacitado y ha madurado lo suficiente como para que comience a disfrutar con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es por esta razón que comienza a adquirir estas dos habilidades mucho más rápido que en los anteriores años y, como podemos comprobar en el currículo, es cuando se introduce también la lectura y escritura en el ámbito escolar, de manera más intensiva.

El desarrollo de esta competencia e inteligencia es fundamental para el resto de la educación primaria, ya que sin lectura ni escritura no podemos profundizar ni avanzar en el resto de las asignaturas. Pero no sólo es relevante para el ámbito educativo, sino para todo nuestro desarrollo personal. Una vez trabajada durante el ámbito escolar, sigue resaltando laboralmente en profesiones como la abogacía, oradores, logopedas, periodistas, etc., siendo personas con una alta habilidad para el uso del lenguaje oral y escrito, con facilidad para recordar información a través del lenguaje oral o con capacidad

para expresar ideas y pensamientos. Además, un buen fomento de esta inteligencia facilitará el desarrollo de un pensamiento formal, que ayudará al alumno o alumna a estimular su pensamiento analítico y crítico, pudiendo así analizar objetivamente la información que llegue hasta él.

En el aula, una base importante para que los alumnos estén dispuestos a cooperar entre ellos y poder debatir, es la organización del espacio de la clase, ya que invita o no a la colaboración. También serán útiles algunos materiales en el aula como lo puede ser una biblioteca que anime a disfrutar de la lectura, grabadoras con las que los alumnos se puedan escuchar a si mismos más tarde y que esto de lugar a la propia reflexión, micrófonos para realizar algún discurso.

### **3.4. Inteligencia viso-espacial**

Sin esta inteligencia muchas acciones del día a día nos resultarían enormemente difíciles. Nos permite y ayuda a situarnos, a dirigirnos hacia algún lugar y orientarnos en todo tipo de espacios, bien sea una casa, una ciudad o una montaña. Es una inteligencia que comienza a desarrollarse desde que nacemos y empezamos a relacionarnos con el mundo en que vivimos, repleto de estímulos, y a través de los cuales podemos comenzar a entender lo que nos rodea, a sentir y, por tanto, a expresarnos.

Las personas que tienen una tendencia espacial muy marcada suelen tener facilidad para representar ideas mentales u objetos abstractos, y es que, en cierto modo, esta inteligencia está bastante relacionada con todo lo artístico, con todo lo creativo. Ya lo afirma Menchén; “la energía creativa puede transformar la realidad, nuestras circunstancias e incluso nuestro entorno” (Menchén, 2015, p. 21). La expresión a través el arte puede ser capaz de transformar nuestra realidad. Tanto es así que estas personas suelen utilizar la representación visual para expresar sus emociones y conocimientos (Escamilla, 2017, p. 33). Es una inteligencia que solemos encontrar en ámbitos que predomine el arte: como pintores, ceramistas, escultores o fotógrafos, como también en áreas relacionadas con el espacio y la orientación, destacando así: los pilotos, exploradores, alpinistas, cartógrafos.

En el aula, parece común estimularla en el área de Educación Artística, sin embargo, debemos tener en cuenta que los alumnos que tienen esta inteligencia desarrollada deben ser una motivación para los profesores, y así hacer de las presentaciones y explicaciones algo mucho más visual y significativo. Es decir, es una inteligencia que se puede trabajar transversalmente en todas las asignaturas que se imparten en los colegios, fomentando además su desarrollo. Ya lo afirmó Thomas Armstrong: “Por desgracia, en las escuelas actuales, la idea de presentar información a los alumnos de modos visuales tanto como auditivos a veces se limita a simplemente escribir en el pizarrón, una práctica que es de naturaleza lingüística” (Armstrong, 1999, p. 101) Y esta realidad, aunque ha variado notablemente, sigue vigente en muchos centros.

Una manera de ayudar a la contribución de esta inteligencia en el aula es fomentando la imaginación y creatividad de los alumnos desde edades muy tempranas, y un ejemplo para desarrollar esta inteligencia sería ver un mapa a gran escala de una ciudad, situando y localizando los espacios y lugares mentalmente, y a posteriori realizar una visita por el lugar en el que estaba basado ese mapa, viendo así las dimensiones reales y ayudando a los alumnos a relativizar el concepto de espacio.

### **3.5. Inteligencia naturalista**

A pesar de que ha sido la última inteligencia reconocida por Gardner, no por ello carece de importancia. Esta inteligencia ayuda al ser humano a conservar su especie, ya que es aquella que nos ha permitido el cultivo de plantas cuando aún se desconocía el manejo de la tierra, la que nos ha permitido encontrar refugios al entender la climatología de cada lugar en cada estación del año, o a saber orientarnos a través de las estrellas gracias a la astronomía.

Es una inteligencia que, para su desarrollo, implica inevitablemente el contacto con la naturaleza, un desarrollo por la preocupación ambiental y una mayor conciencia ecológica. Un contacto activo con ella, entender la vida que hay en la tierra que pisamos, o cómo afectan las estaciones del año en los cultivos de los que comemos, “les transmitirán a los alumnos la experiencia de que la naturaleza es algo más que un almacén de materias primas para explotar y aparentemente inagotable, sino que estará más a

nuestra disposición en un futuro cuanto más conozcamos y respetemos sus necesidades primordiales” (Moreno, 2010, p. 207)

De hecho, en la situación actual que tenemos en nuestro planeta, pasa no a ser necesario, sino urgente, educar a los futuros adultos de este mundo en una educación ambiental muy rica. Ya lo afirmaban Castro, Cruz y Ruiz (2007), preocupados por la importancia de educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza. Señalaban que “pese a los esfuerzos por conservar los recursos naturales no se ha podido frenar el deterioro ambiental, debido, posiblemente, a que no logramos tener conciencia y actitud de respeto hacia la naturaleza. La enseñanza de valores ambientales desde la infancia es una forma de generar cambios de visión y de apreciación de la naturaleza” (Castro et al, 2007)

Esta inteligencia destaca en personas curiosas y observadoras con los cambios que suceden a su alrededor, disfrutan del contacto con la naturaleza, del cuidado de plantas y animales, y sobretodo analizando las causas de estos cuidados y sus respectivas consecuencias. Distinguen fácilmente los distintos tipos de paisajes en función de sus características.

Esta inteligencia se puede fomentar de muchas maneras, sin embargo, la más eficaz es el contacto con la naturaleza, como se ha indicado anteriormente. No resulta demasiado eficaz intentar que conecten con la naturaleza dentro de un espacio cerrado, por lo que una propuesta para esta inteligencia es la realización de excursiones al exterior, a parques o a la montaña. Lugares en los que realmente puedan entender el significado de lo que se estudia en el aula, espacio en el que además podrían ser útiles algunos utensilios como: plantas para su cuidado, libros y revistas de expediciones con fotografías de naturaleza, lupas y prismáticos, etc. De manera que posean herramientas que impulsen a la motivación por descubrir y emplear esta inteligencia.

### **3.6. Inteligencia musical**

La inteligencia musical tiene un valor histórico que probablemente no tengan otras inteligencias. Si miramos hacia atrás en la historia, podemos ver como en la antigüedad,

muchas noticias se transmitían de forma oral. Aquel entonces, era muy frecuente la música, sus canciones e incluso el conocimiento de los instrumentos musicales que a veces se presentaban a través de los juglares, personas que, a través de su música, contaban hazañas y noticias relevantes que transportaba de pueblo en pueblo. Y es gracias a la inteligencia musical que poseían estas personas, que hoy podemos conocer gran parte de la historia de aquella época.

Tal y como afirma Escamilla (2014), los bebés comienzan a reaccionar a la música desde un primer momento, reaccionando con movimientos corporales al ritmo de la música o los sonidos incluso antes de hablar. También citaba Campbell que “todos somos intrínsecamente musicales y podemos desarrollar esta capacidad en nosotros mismo y en los demás” (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000, p. 84).

No obstante, la repercusión e influencias que recibe en el aula podrían ser mucho mayores, ya que el contacto con la música tiene numerosos beneficios en la persona, entre los cuales, la más importante probablemente sea la expresión de las emociones y sentimientos a través de ella. La música es creatividad, es expresión, y todos y todas somos capaces de acceder a ella. Es importante recordar algo que afirmó Menchén, y dice lo siguiente; “cuando entendemos que el poder de la mente es infinito, que todo lo creado es a través del pensamiento, comenzamos a hacernos responsables de nuestra existencia y nuestras posibilidades” (Menchén, 2015, p. 20). En las aulas, podemos encontrar muchos alumnos con esta inteligencia desarrollada, pero que quizás no conozcan todo lo que son capaces de hacer. Es por esto que, como maestros, debemos centrarnos en potenciar todos sus puntos fuertes. Ellos y ellas pueden ser capaces de componer poesías o canciones con facilidad, pueden imitar de manera muy realista sonidos o ruidos de la naturaleza, y también suelen interiorizar y memorizar a través de canciones y melodías. Algunas personas que tienen esta inteligencia más desarrollada pueden ser productores musicales, cantantes, compositores, profesores de música, etc.

En el aula, espacio donde el grupo creará y potenciará esta inteligencia, puede ser un buen lugar en el que tener algunas herramientas como un equipo de música, instrumentos de cuerda, percusión o viento, radios y grabadoras, o programas de edición de música. De manera que los alumnos puedan experimentar y sentir qué encaja más con ellos y ellas.

### 3.7. Inteligencia cinestésico-corporal

Tal y como afirmaba Claxton unos años atrás, “Nos hemos enriquecido mentalmente y empobrecido corporalmente” (Claxton, 2015, p.16). Tal y como apunta este autor en su libro *Inteligencia Corporal*, nos encontramos ante una sociedad cada vez más perezosa, en la que la mayoría de los trabajos han pasado a suponer pasar más de seis horas diarias frente a una pantalla de ordenador, por no mencionar el tiempo restante que invertimos frente a nuestros, tan inteligentes, móviles. Si se analiza esta situación, las personas llegan a sus hogares cansadas mentalmente, desconociendo en muchos casos los efectos del deporte y actividad física en sus vidas, consideran que sentarse en el sofá o tumbarse en la cama es el tipo de desconexión más apropiado para ese momento.

La inteligencia cinestésico-corporal promueve la reflexión del movimiento, pretendiendo que la persona tenga un buen conocimiento de su capacidad corporal a través de acciones como el movimiento físico, la gestualidad, o el análisis de la movilidad de nuestros propios compañeros. Estos movimientos no se limitan siempre a un saludo con la mano, o a el caminar de una persona. Sino a gestos más sutiles como puede ser el hecho de fruncir el ceño cuando uno está enfadado o la distancia a la que nos habla una persona y el porqué de ello (Escamilla, 2014, p. 74).

Es fundamental que se le otorgue la importancia debida a nuestro cuerpo, a su movimiento. De hecho, Guy Claxton (2015) afirma que “nuestra inteligencia emocional y social sufre si ignoramos nuestro cuerpo. La comunicación digital es buena y divertida, pero, si no podemos tocar ni oler a las personas con las que estamos, perdemos una buena parte de su valor” (Claxton, 2015, p. 298). El movimiento no es sólo actividad física, sino todos los efectos positivos que conlleva. El ejercicio activa la mente, la calma. Lo que permite pensar con más claridad y serenidad. ¿Qué más puede pedir una persona que vivir con calma mental?

Numerosos estudios confirman los beneficios del movimiento físico y el autoconocimiento que esto ayuda a tener sobre nuestro cuerpo, conociendo sus límites, fortalezas, y debilidades. Es por esto por lo que es de vital importancia implementar esta inteligencia en la etapa de Educación Primaria. Hay alumnos y alumnas que tienen esta inteligencia más desarrollada, ya que mantienen el equilibrio y control de su cuerpo en

distintos movimientos, suelen ser coordinados, reconocen fácilmente la situación emocional de otra persona a través de su postura o movimientos corporales, o es capaz de copiar estrategias que utilizan otros para aplicarlas a su propia movilidad. Algunas personas con una fuerte inteligencia corporal pueden dedicarse a la artesanía, al deporte, a la magia o incluso a la mímica.

### **3.8.¿Y las inteligencias interpersonal e intrapersonal? El lugar que ocupan en el aula**

Como podríamos comprobar si fuésemos a cualquier centro ordinario de educación primaria, nos daríamos cuenta de que, sin querer, en el currículo aparecen inmersas de alguna forma u otra todas las inteligencias que hemos visto anteriormente; la lógico-matemática en el área de matemáticas, la lingüística en Lengua Castellana y Literatura, la viso-espacial en Educación Artística, la naturalista en Ciencias de la Naturaleza, la musical en el área de música, o la cinestésico-corporal en Educación Física. Aunque en muchos casos no se trabaja directamente sobre el desarrollo de dicha inteligencia, de manera transversal se están estimulando estas inteligencias.

Sin embargo, si detenemos la mirada en las inteligencias interpersonal e intrapersonal, con la importancia que ambas conllevan en su significado, no encontramos ningún área destinada a su trabajo y crecimiento. Para recordar su importancia, haré a continuación mención de lo que suponen en el desarrollo de una persona.

La inteligencia intrapersonal es la que nos permite el autoconocimiento, el conocernos a nosotros mismos. Significa saber cuales son nuestros puntos fuertes y también cuáles son los débiles, significa conocer dónde están nuestros límites y desde qué punto partimos para luchar por un objetivo. Pero también se refiere a la autogestión de nuestras emociones, sentimientos y pensamientos. En conclusión, es un bucle en el que, si sabemos identificar nuestras emociones, sabremos qué sentimos en cada momento, qué nos hace sentir contentos, tristes, ansiosos o enfadados, cuándo acercarnos a según que situaciones o personas y, en definitiva, cómo gestionarnos a nosotros mismos para poder afrontar el resto de las situaciones cotidianas a las que nos enfrentamos cada día.

El desarrollo de una buena inteligencia intrapersonal será sinónimo de una persona que sepa reconocer sus propios intereses y habilidades, y una toma de decisiones acorde con la forma de ser de uno mismo.

En una sociedad tan versátil y cambiante como en la que nos encontramos, múltiples opciones de vida y trabajo son posibles. Actualmente tiene cabida en el mundo del oficio desde un mecánico de coches hasta aquella persona que gestiona su propia empresa a través de internet, pudiendo vivir en cualquier parte del mundo. Es por ello por lo que el desarrollo de esta inteligencia es trascendental; tiene la capacidad de abrir las puertas del mundo a una persona que posea un buen autoconocimiento de sí misma.

La inteligencia interpersonal, es la centrada en la apertura y proyección hacia los demás. Tal y como apunta Amparo Escamilla (2017), la podemos identificar en personas que son capaces de entender y empatizar con otros, que son capaces de identificar en distintos lenguajes como las palabras, los gestos o las posturas las intenciones y emociones de la persona con la que interactúa, y además son capaces de responder de manera apropiada (tono, palabras y una buena postura corporal) de acuerdo con las necesidades de dicha situación.

Ambas inteligencias están estrechamente relacionadas, debido a que un buen autoconocimiento de las emociones y pensamientos de uno mismo es una vía facilitadora para el conocimiento de los demás. Es por esto por lo que debemos educar de una buena manera en cómo ayudar a las personas, ya que, si se tiene una facilidad desarrollada para identificar el estado anímico de los demás y/o sus sentimientos, también se puede dar el caso de que se utilice de un modo que pueda herir a la otra persona. Así pues, desde el ámbito educativo, se debe educar en valores para el uso positivo de esta inteligencia.

Las dos inteligencias las considero fundamentales para el desarrollo de todo individuo. Tanto a nivel personal, lo cual nos permitirá conocernos más a nosotros mismos y poder actuar conforme a nuestros propios intereses, valores y emociones, como para poder comunicarnos de la mejor manera posible en esta sociedad, y así tener la mayor proyección posible en cualquiera que sean nuestros objetivos en esta vida. Es por ello por lo que, en este trabajo de fin de grado, me gustaría poner en valor estas dos

inteligencias, dándoles el papel que, a mi modo de ver, deberían tener en el aula y proponiendo diferentes formas de trabajarlas.

#### **4. Propuesta de intervención en el aula de Primaria. Cómo implementar la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal en el aula de Primaria**

Como ya afirmó Carpena hace unos años, “la reflexión sobre los cambios sociales acelerados en las formas de vida y su impacto en los individuos pone de manifiesto la necesidad de una formación en las capacidades más directa y simultáneamente vinculadas al desarrollo personal, racional y emocional” (Carpena, 2003, p. 17). Tal como apuntaba Carpena, vivimos en una sociedad cambiante a la que el ser humano debe amoldarse continuamente a nuevos acontecimientos. Estos cambios, suponen una readaptación constante, para la que se debe estar preparado emocional y socioemocionalmente. Emocionalmente, por lo que supone a nivel individual estar preparado continuamente para el cambio, para salir de la zona de confort y para poder progresar en función de nuestros objetivos. Socioemocionalmente, por el continuo contacto y exposición social a la que se someten las personas cada día; un buen desarrollo socioemocional supondrá tener herramientas y estrategias para socializar y comprender a las personas con las que nos relacionamos, algo que pasa a ser algo urgente. Atendiendo a este concepto de autoconocimiento y comprensión personal, se puede destacar a Gardner, cuando decía que “la comprensión de los propios estados emocionales, así como los de los demás, es esencial para establecer relaciones sociales” (Gardner, 1995).

En un ideal, la escuela podría dedicar ciertos momentos de la semana única y exclusivamente al desarrollo personal de los alumnos, lo que sería de gran ayuda tanto para si mismos, como para la relación con el resto de sus compañeros. Sin embargo, lejos de ser esto viable en este momento, propondré dos estrategias diferentes para el desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, de manera que ambas se puedan trabajar de manera transversal en diferentes asignaturas. Aludiendo a ambas inteligencias y a la cohesión entre inteligencia interpersonal e intrapersonal, se anotan pensamientos tan significativos como el que citó Carpena (2003) señalando que “el desarrollo de ambas facultades caracteriza las experiencias de solución de los problemas significativos para el

individuo y para la especie” (Carpena, 2003, p. 21), lo que permite reflexionar sobre el hecho de que el desarrollo de ambas inteligencias puede llegar a resolver problemas tanto de comprensión de uno mismo, como de las actuaciones de nuestro alrededor.

Aludiendo a distintas opiniones que han ofrecido algunos maestros y maestras de diferentes escuelas, encontramos afirmaciones como: “Los profesionales de la educación encontramos con frecuencia que el origen de los problemas de aprendizaje hay que buscarlos en situaciones emocionales no resueltas” (Soler, J. et al., 2016, pg. 11), lo que permite cuestionarse si la inteligencia emocional se trabaja adecuadamente en los contextos que rodean a los niños y niñas. Esta inteligencia emocional que, según Mayer y Salovey (1997) es aquella que “incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10), se basa en el conocimiento de uno mismo, como ya se ha señalado anteriormente. A su vez, Suárez y Mendoza (2008) afirman que “las personas con inteligencia emocional conocen y manejan sus emociones, reconocen las de los demás y se relacionan de manera eficiente con sus semejantes” (Suárez y Mendoza, 2008, p. 83). Una buena base en el desarrollo de la inteligencia intrapersonal se puede trabajar muy eficazmente a través de la formación en inteligencia emocional, que es la propuesta que se va a desarrollar en los apartados posteriores. Esta formación supondrá una mejora en la manera de expresar nuestras emociones, sentimientos y pensamientos. Ya que, “cuando las personas no actúan sobre la base de la tolerancia, respeto y armonía originan relaciones caracterizadas por la agresividad y la frustración” (Suárez y Mendoza, 2008, p. 83). Es por esto que, la inteligencia emocional, buscará el propio conocimiento de nosotros mismos, nuestro entendimiento y aceptación.

Una vez desarrollada la inteligencia emocional y, por tanto, mejorada la inteligencia intrapersonal de cada uno, pasa a ser mucho más fácil el trabajo de la inteligencia interpersonal, como se podrá ver justificado en los apartados posteriores. Estas capacidades se deberían comenzar a desarrollar cuanto antes en el aula de primaria, ya que, tal y como afirman Soler, J. et al (2016) se debería poner en marcha cuanto antes un proceso de enseñanza-aprendizaje que dejase de focalizar su atención únicamente en la parte cognitiva, sino también en la emocional y social.

Tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal, de la mano y trabajadas de manera conjunta, tendrán mucha más fuerza y significado para los alumnos, ya que lo que se trabaja y potencia al trabajar una de ellas, indirectamente se ve reflejado en la otra. Por ejemplo, si un alumno realiza un trabajo de autogestión importante para no enfadarse continuamente con las reacciones de un compañero de su grupo cooperativo y aprende a regularse a sí mismo o misma, podrá llegar a mejorar el ambiente en el grupo y su relación con esa persona. Así pues, para el trabajo de la inteligencia interpersonal en el aula, se va a desarrollar una metodología a través del trabajo cooperativo. A lo largo de mis prácticas escolares he podido comprobar como los grupos cooperativos se implementaban en el aula y muchas actividades cobraban más significado para ellos a través de esta metodología, ya que tenían un punto de vista que ofrecer o la cooperación les invitaba a no sentirse solos en determinadas decisiones. Sin embargo, podía observar cómo en muchos casos la cooperación no era todo lo eficaz que podría llegar a ser debido a muchos casos de niñas y niños con algún problema o conflicto emocional sin resolver. Es por esto por lo que me ha parecido importante aunar estas dos inteligencias y llevarlas de la mano hacia esta propuesta.

El trabajo cooperativo es un intento por cambiar una enseñanza tradicional y, de algún modo competitiva, por una enseñanza más significativa y que trabaje y luche por una sociedad más solidaria, humana y en la que la cooperación sea el motor del cambio. La inteligencia interpersonal se puede desarrollar de manera muy efectiva a través del trabajo cooperativo y, tal y como apunta Ovejero (2018), muchos autores ya apoyan que la interacción social tiene un papel crucial en el proceso de aprendizaje y en la construcción de los pensamientos de nuestros alumnos. Sin embargo, aún sigue habiendo otros tantos autores, maestros o maestras anclados en el pensamiento de la eficacia en la interacción del profesor con el alumno, olvidando lo valiosa que puede ser la propia interacción entre los alumnos, con unas mismas edades, y una realidad similar, aunque totalmente diferente de la que poder aprender unos de otros. De aquí, la importancia de los grupos cooperativos.

La escuela es el lugar ideal para empezar a cambiar ciertos aspectos negativos que conviven con nosotros en la sociedad desde hace algún tiempo. Hay presente un individualismo que no nos permite en muchos casos cooperar el uno con el otro, buscando

continuamente el éxito personal, además de la competitividad que queda lejos de la sociedad solidaria de la que tanto se habla y desea encontrar. Probablemente, si todos estos aspectos se comenzasen a trabajar desde la escuela, muchas situaciones podrían ser ahora diferentes. El trabajo cooperativo, entre otros muchos beneficios, tal y como apunta Ovejero (2018); eleva el rendimiento de todos los alumnas y alumnos, mejora las relaciones positivas interpersonales e intergrupales y les proporciona a los estudiantes experiencias necesarias para su desarrollo social, psicológico y cognitivo.

La propuesta de las actividades que se mostrarán en el siguiente apartado, será para tercero de primaria. Se ha escogido este curso con ánimo de demostrar que no es necesario partir de edades muy tempranas para poder cambiar la situación actual y empezar a trabajar estas dos inteligencias en el aula de manera más intensiva. Para cada inteligencia, se propondrán cuatro asignaturas diferentes, dos de ellas serán probablemente más accesibles a la hora de trabajar estas inteligencias, como en Educación Física la interpersonal, o en Educación Artística la intrapersonal. Sin embargo, otras dos, serán asignaturas que a simple vista pueden parecer más complicadas para el trabajo de estas inteligencias. Así pues, se intentará demostrar a través de actividades, cómo sí es posible implementarlas de manera frecuente y habitual para nuestros alumnos.

#### **4.1.La inteligencia intrapersonal a través de la formación en inteligencia socioemocional**

##### **4.1.1. Metodología**

En primer lugar, se considera importante destacar que el término inteligencia socioemocional no es sinónimo de inteligencia emocional. Y, es que, aunque ambos conceptos son muy similares, la inteligencia socioemocional comprende tanto el conocimiento y control sobre las emociones de uno mismo como el poner estos conocimientos en práctica en la sociedad a la que vivimos expuestos. Y, al centrarnos en este caso, en el ámbito escolar y por tanto, social, se ha considerado importante implementarlo de esta manera.

Aunque el concepto de inteligencia socioemocional y las emociones parece un invento del siglo en el que vivimos, lo cierto es que desde hace ya muchos años diferentes investigadores han apostado por ir más allá en el conocimiento acerca de las emociones, y gracias a ello hoy en día tenemos muchas investigaciones de referencia en las que apoyarnos para poder seguir progresando. Un buen ejemplo de esto fue Goleman (1998) quien afirmaba que “en la actualidad no sólo se nos juzga por lo más o menos inteligentes que podamos ser ni por nuestra formación o experiencia, sino también por el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás”, dejando entrever que el concepto de inteligencia ya no tiene el auge actualmente que podría tener hace unos años, sino que hay ciertas habilidades personales y sociales que si trabajamos, nos pueden dar un mayor éxito profesional y personal. También afirmó que “este nuevo criterio partía de la base de que ya disponemos de suficiente capacidad intelectual y destreza técnica para llevar a cabo nuestro trabajo y, por el contrario, centra su atención en cualidades personales como la iniciativa, la empatía, la adaptabilidad, o la capacidad de persuasión” (Goleman, 1998, p. 7). Estas dos ideas nos muestran de una manera muy contundente la idea que reflejaba Goleman y que hoy en día sigue vigente en el mundo laboral y personal, y es que una persona sin cierta inteligencia emocional difícilmente será exitosa en el ámbito profesional, ya que se requieren otras habilidades muy distintas a las que se exigían unos años atrás, siendo así importante comenzar a desarrollarlas lo más temprano posible. Y aunque este autor dirigiese sus ventajas quizás hacia un ámbito más laboral, no cabe duda de que desarrollar esta habilidad será beneficioso para el ámbito personal y nuestra salud mental.

Las grandes preguntas acerca de la inteligencia socioemocional suelen ser dos; la primera el por qué se han de trabajar estas competencias, y la segunda el cómo. En primer lugar, trabajarla hoy es fundamental para nuestro propio desarrollo como personas, ya que tal y como afirma Rodríguez-Ledo, C.; “El ser humano se caracteriza, entre muchas otras cosas, por la necesidad constante de comprender el mundo que lo rodea y por modificarlo, adaptándose a él de forma activa” (Rodríguez-Ledo, C. et al., 2018, p. 22), somos seres humanos y necesitamos entender y adaptarnos a las circunstancias que tenemos que vivir. Ser conscientes de nuestras emociones nos permitirá primero, analizarlas y observarlas y en función de eso, poder regularlas en caso necesario.

Un trabajo emocional o una persona inteligente emocionalmente desarrollará cualidades como la subida de autoestima. Tal y como afirma Nicuesa, M. (2017), una autoestima alta estará relacionada con emociones agradables. Por lo que una persona que esté satisfecha consigo misma, centrada en su presente, con una sensación general de alegría y una sensación de agradecimiento hacia las situaciones que le rodean, será mucho más probable que confíe en si misma en sus proyectos. De nuevo se relacionan emoción con éxito personal. Por el contrario, “una persona con baja autoestima no sabrá encontrar aspectos en si misma de los que se pueda sentir orgullosa” (Carpena, A. 2003, p.41), y por ello sus sentimientos tenderán a ser de rechazo, de insatisfacción, tanto hacia si mismas como hacia el mundo que los rodea. Por lo tanto, un buen trabajo de control y manejo de las emociones supondrá un avance en el desarrollo de la autoestima de la persona, con todos los beneficios que esto conlleva.

Estos beneficios que supone el trabajo personal que se está mencionando en los párrafos anteriores, se ve reflejado también a nivel biológico. Nuestra vida emocional, a su vez, la podemos encontrar reflejada en nuestro sistema límbico, a partir del cual se va desarrollando la parte racional. Además, “el cerebro racional desarrolla un papel fundamental en el control de las emociones. Tanto las emociones como los sentimientos tienen manifestaciones físicas como, por ejemplo, sudor, palpitaciones, temblores, dolor de estómago, rigidez o relajación muscular, sequedad de boca, llanto o risa” (Carpena, A., 2003, p. 88). Como podemos comprobar, una buena regulación emocional no es sólo a nivel mental, sino que tiene mucho que ver con nuestro estado físico y corporal; las emociones tienen una vinculación directa con nuestro cuerpo. Las emociones están presentes y es algo que se debe aceptar. Se debe asumir el hecho de que “experimentamos emociones, aunque no las comprendamos, y conectar con ellas conscientemente es el primer paso clave para flexibilizar la propia conducta emocional y para establecer y mantener cualquier tipo de interrelación” (Carpena, A., 2003, p. 89).

Atendiendo ahora al cómo trabajar esta inteligencia emocional, podemos obtener numerosos puntos de vista de distintos profesionales e investigadores. Sin embargo, lo que realmente marca la diferencia en una buena práctica de educación emocional es la rutina y cómo se enfrenta el alumno cada día a su realidad. Si bien esta es la elección de cada uno. Cada persona es libre de decidir atender o no a sus emociones, pero la realidad es que ellas van a seguir presentes durante todo nuestro periodo de vida. Es en este

proceso rutinario en el que el maestro o tutor puede influenciar notablemente introduciendo algunas rutinas de trabajo que promuevan el desarrollo emocional. De hecho, no es algo imposible, sino que en Canarias ya se está desarrollando a través del programa “Emocrea” (Educación Emocional para la Creatividad), materia que se implementó en el curso 2014-2015, y que se imparte cuarenta y cinco minutos semanales en primero, tercero y quinto de Primaria. Es importante la formación, a su vez, de los propios profesores que vayan a impartir esta materia en su propia educación emocional. En esta materia, los bloques están divididos en conciencia emocional como primer bloque, en la regulación de estas emociones como segundo bloque, mientras que el tercero se enfoca en el potencial creativo del alumnado.

Para la realización de una buena practica en enseñanza de educación emocional, será primordial enseñar a nuestros alumnos y alumnas (según Rodríguez Ledo y Celma Pastor, 2017) en el siguiente orden; primero deberán saber prestar atención y comprender las emociones. Una vez sepan identificar y reconocerlas, deberán poner en práctica las técnicas y estrategias de regulación y reparación emocional (como lo pueden ser focalizar la atención en otro tema, meditar, etc.); y, por último, la expresión y adaptabilidad social, que se refiere a la capacidad de poder expresar estas emociones que sentimos, verbalizarlas y poder llegar a un entendimiento con otras personas gracias a esta habilidad.

Tal y como defendió Ekman (1994), todos los seres humanos nacemos con seis emociones básicas que nos permiten expresarnos de manera similar (la ira, la alegría, el miedo, el asco, la tristeza y la sorpresa). Además, desarrollamos otro tipo de emociones en función de nuestra cultura a través de las cuales nos adaptamos mejor a nuestro entorno, como lo pueden ser la vergüenza o el afecto. Por su lado, Reeve (1994) afirmaba que las emociones tienen tres funciones básicas. Es decir, que todas las emociones mencionadas anteriormente tienen distintas funcionalidades que bien pueden ser adaptativas, sociales o motivacionales. Las emociones adaptativas son las que nos permitirán preparar al organismo para que realice la acción necesaria en función de “las condiciones ambientales, movilizandolo la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta hacia un objetivo determinado” (Chóliz, M., 2005, p. 4). Por ejemplo, la función adaptativa del miedo sería la protección de uno mismo, la del asco el rechazo, o la de la sorpresa, la exploración. También apunta Chóliz (2005), que las funciones

sociales de las emociones serán algunas como la toma de conductas apropiadas en función del momento, la expresión de las emociones y la comprensión de las emociones del resto. Y, por último, las funciones motivacionales de las emociones, que permiten la reflexión acerca de la íntima relación que hay entre los conceptos de emoción y motivación, y es que la emoción da energía a una conducta. Y, por el contrario, una conducta cargada de emoción también se realizará con más intensidad e intención. Por ejemplo, si un niño o niña tiene un contacto especial con el Pirineo porque lo conoce desde muy pequeño/a, y en clase de Ciencias de la Naturaleza se habla específicamente de esta zona o una excursión que se va a realizar allí, probablemente este alumno o alumna esté además de motivado (porque es algo que le gusta), se sienta emocionalmente vinculado a esa zona por lo que la motivación será mayor a la hora de realizar esta actividad.

Es en base a este Rodríguez-Ledo, sobre el que nos apoyaremos para el desarrollo de las estrategias de este apartado. Él creó, junto a Laura Celma (2017) el programa SEA (Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena), que se basa principalmente en la inteligencia emocional y la atención plena, de ahí su nombre. Su finalidad es “desarrollar la capacidad de atención y de comprensión de las emociones y de los comportamientos propios y ajenos, buscando regular y reparar estados emocionales y aprender a expresarse de manera socialmente adaptativa (Celma, L. et. al, 2017, p.13). La ISE (Inteligencia Socio Emocional) está compuesta por tres competencias básicas que son: la comprensión de las emociones, su regulación y, por último, la expresión de estas. Según este modelo, “una mayor comprensión de estados emocionales propios y ajenos puede permitir regular mejor tales emociones, que serán así expresadas de un modo lo más adaptativo posible en el contexto social del individuo” (Rodríguez. Ledo et. al, 2018, p. 31). Es por este motivo por el cual se trabajará a partir de esta estrategia de reconocimiento, regulación y expresión en las actividades propuestas, que a su vez, serán trabajadas de manera secuencial. Y es que, es imposible realizar las tres estrategias desde un principio, ya que se ha de llevar a cabo este orden progresivo y que conlleva tiempo y trabajo lograr expresar estas emociones. Es por esta razón que en las primeras actividades y sesiones del programa se empezará por trabajar simplemente con el autoconocimiento y la comprensión de lo que se está sintiendo, con el objetivo de que, al finalizar el curso o pasado un cierto tiempo de trabajo y reflexión, se vayan alcanzando los diferentes niveles de autogestión y autoconocimiento.

Este programa, estructurado en dieciocho sesiones, también tiene como elementos clave las dinámicas de grupo, es decir, la plena confianza en el trabajo grupal y cooperativo para “desarrollar las capacidades sociales del alumnado, el establecimiento de un clima de aula adecuado y la resolución pacífica de conflictos” (Rodríguez- Ledo. et. al, 2012, p.4). A este modelo de trabajo, “se le añade el hecho de en casi la totalidad de las sesiones no solo se trabaja en grupo, sino que se busca un trabajo cooperativo por parte de los alumnos” (Rodríguez- Ledo. et. al, 2012, p.4). Como se puede comprobar, también se les da mucha importancia a estos “grupos cooperativos” por lo que se entiende que es un modelo que encaja con esta propuesta de actividades.

Además, también tiene una muy buena acogida el término de atención plena por parte de este programa. Así pues, a lo largo de esta propuesta, se pondrá en valor y se trabajará la técnica de meditación o, más conocido en occidente como “mindfulness”. La cual, tal y como afirma Franco, C. (2009), “mediante las prácticas de las técnicas de mindfulness, se aprende a observar y aceptar los pensamientos, las sensaciones y las emociones que se presentan sin hacer nada por tratar modificarlas, cambiarlas o alterarlas.” (Franco, C. et. al, 2009, p.13). Es así como la persona tomará conciencia de sus acciones de cada día y de los automatismos que ha interiorizado a lo largo de este tiempo, pudiendo tomar el control de esta situación sin dejar que lo que piensa y siente en cada momento actúen sin dejar que estas emociones actúen en su contra. Además, la meditación es un ejercicio muy consciente de concentración y la no emisión de juicios a los actos que nos rodean. Por lo que, unos minutos de atención plena y ejercicio al día de meditación, permitirán a los alumnos una mayor concentración no sólo en clase, sino en su vida cotidiana.

La manera de implementar este tipo de atención en el aula puede ser muy variada ya que, como se ha explicado, se trata de tener una atención constante y focalizada en una sola cosa durante un tiempo determinado. Una forma muy eficaz de que los alumnos y alumnas tengan más probabilidad de estar en calma y más centrados a lo largo de la sesión, es realizando una pequeña meditación guiada los primeros minutos de clase, consiguiendo que analicen lo activada que está su mente ese día y consigan relajarse ya en el comienzo. Otra vía, puede ser realizar alguna actividad en la que sólo puedan estar centrados en ella teniendo que completar a su vez alguna ficha o esquema, han de ser ejercicios muy concretos en el tiempo y con objetivos muy específicos. Un ejemplo de

este tipo de ejercicios se verá en la propuesta (anexo 4) con una actividad guiada del programa SEA.

#### **4.1.2. Educación Artística: propuesta de la sesión y evaluación**

En la sesión propuesta de la asignatura de Educación Artística, se pretende trabajar la inteligencia intrapersonal a través de una actividad que promueve la reflexión de uno mismo. A menudo, parece que la clase de Educación Artística se someta a la mera interpretación de un bloc de dibujo con láminas que seguir a lo largo del curso, pudiendo sin embargo utilizar esta asignatura para potenciar la creatividad de nuestros alumnos y alumnas. ¿De qué sirve que todos y todas tengan que realizar la misma obra cuando quizás tienen cosas diferentes que expresar? Tal y como afirma López, B., “El arte permite proyectar conflictos internos y, por tanto, ofrece la posibilidad de poder resolverlos. Toda persona es capaz de ser creativa y esto es una necesidad, un impulso innato en el individuo” (López, B., 2004, p. 3).

Los *contenidos* a trabajar en esta actividad pertenecen al bloque 2 del currículum de la DGA, expresión artística, y son los siguientes:

- El entorno natural, artificial y artístico: posibilidades plásticas de los elementos naturales y su uso con fines expresivos
- Valoración del conocimiento de diferentes códigos artísticos como medios de expresión de sentimientos e ideas

La actividad consistirá en la recogida de elementos naturales (hojas, ramas, piedras pequeñas, garbanzos secos, lentejas secas, etc.) para la realización de un proyecto personal sobre un soporte sólido (puede ser una tabla de madera o cualquier soporte rígido que haya podido ser reutilizado) sobre el que los alumnos y alumnas realizarán una composición acerca de un objeto, un ser o un lugar que les haga sentir tranquilos o en calma. Para responder y reflexionar a esta cuestión, la sesión anterior se les habrá lanzado la siguiente pregunta: ¿Dónde, cómo, o con quién sentís tranquilidad? Es a raíz de esta pregunta, que los alumnos y alumnas deberán pensar en aquellas cosas que les hagan sentir en calma, recogiendo a su vez los materiales que les permitan elaborar la composición. La *intención* de la actividad es que las respuestas sean tan variadas que se demuestren a sí mismos que cada uno somos seres únicos y diferentes. Además, se

entregarán unas fichas con unas preguntas “guía” (con ánimo de ayudarles en caso de estar bloqueados) que contendrán las siguientes preguntas:

- 1- ¿Normalmente estás tranquilo/a? ¿O te cuesta mucho parar y relajarte?
- 2- ¿Con qué personas tiendes a estar más alterado/a o nervioso/a?
- 3- ¿Con qué personas estás más relajado/a y cómodo/a? ¿Por qué?
- 4- ¿Hay algún sonido que quizás te relaje especialmente?
- 5- Si pudieras contar momentos del día en los que te sientes relajado/a, ¿cuántos serían?
- 6- ¿Hay algún lugar al que te guste o necesites ir cuando estás nervioso/a y, cuando sales de allí, te sientes mejor?
- 7- Quizás no es una persona, ni un objeto, ni un lugar, ¿sino un animal?
- 8- ¿Cuándo te sientes mejor? ¿Cuándo estas nervioso o cuando estás en calma? ¿Por qué?
- 9- ¿Quizás estar calmado te ayuda a pensar mejor y a estar más abierto hacia los demás?
- 10- ¿Has descubierto ya tu secreto para estar en calma? ¡Es hora de buscar los objetos para crearlo!

Los *objetivos* intrínsecos que conlleva la realización de esta actividad no sólo aluden a alcanzar los contenidos planteados, sino también a nivel emocional e intrapersonal, que se pretende que los alumnos y alumnas se analicen a sí mismos a través de las preguntas planteadas, que puedan reconocer en qué momento se sienten mejor y si sería bueno para ellos y ellas fomentar ese tipo de momentos en calma con más frecuencia.

Por otro lado, la *temporalización* que se seguirá para la realización de esta actividad conllevará dos sesiones. En la *primera sesión*, se trabajarán las diferentes técnicas de composición sobre un soporte rígido como la madera y los materiales con los que se puede trabajar, además, se hará una lluvia de ideas de materiales que pueden traer a clase y entre grupos cooperativos se organizarán para traer los materiales necesarios y poder compartirlos. Por último, cada uno realizará los bocetos de los dibujos que querrán plasmar en la próxima sesión sobre su soporte.

Los diez primeros minutos se dedicarán a completar las fichas con el cuestionario presentado anteriormente. Todas las fichas se encontrarán en la mesa y, cuando entren los alumnos a clase una música relajante sonará de fondo. De manera calmada, los alumnos se irán sentando en sus sitios y deberán comenzar a responder las preguntas tranquilamente, menos la última. Se les avisará de que tienen diez minutos para ello. Este es un ejercicio reflexivo que les permitirá analizar cómo se sienten más tranquilos. A continuación, se explicará la actividad que van a tener que realizar a base de objetos naturales sobre un soporte de madera (que se encargará de traer el maestro).

Una vez explicado el proyecto a realizar, entre todos se hará una lluvia de ideas acerca de materiales que podamos conseguir en un entorno natural (parque, calle, bosque, etc.) con los que poder crear un dibujo. En grupos cooperativos, elegirán materiales a través de la técnica de “folio caótico” (se coloca en medio del equipo un folio y cada uno con un color empieza a poner todos los materiales que se le ocurren) Y, una vez acaban, se subrayan los que más gusten a todos y los portavoces de cada equipo deberán ir saliendo a escribirlos en la pizarra. Ahora, una vez que se han escrito los posibles materiales, el maestro o maestra indica cuáles son más adecuados para el soporte de madera y por qué algunos resisten el pegamento y otros, como las piedras grandes, no.

A continuación, los grupos decidirán qué elementos van a necesitar para su composición y se pondrán de acuerdo en quién podrá traer cada cosa en función de lo que pueda conseguir. Quizás, algunos alumnos tengan un parque cerca y les sea más fácil conseguir ramas y hojas, y otros vivan en el núcleo urbano y les resulte más fácil comprar lentejas o garbanzos (sin hacer) para compartirlos con sus compañeros. Y, para finalizar, los últimos quince minutos se trabajará de forma individual y los alumnos deberán dibujar sobre folios en blanco el boceto de su idea, para ello pueden utilizar tizas, colores, carboncillos, lápices, gomas, etc. El boceto se entregará al profesor para que no se les olvide ni pierda y lo puedan tener de referencia en la siguiente sesión.

A continuación, se muestra la secuenciación de esta sesión sobre la que se basará el maestro o maestra, explicada de forma más esquemática:

<b>Tiempo</b>	<b>Secuenciación (1ª sesión)</b>
10'	Completar cuestionario individualmente (momento de puesta en calma)

5'	Explicación de la actividad a realizar
10'	Lluvia de ideas de materiales a utilizar y “folio caótico”
5'	El maestro o maestra indica cuáles son más adecuados para el soporte de madera y por qué
5'	Los grupos deciden qué elementos van a necesitar y se ponen de acuerdo en quién puede traer cada objeto
15'	Creación del boceto base para la próxima sesión

En la *segunda sesión*, las alumnas y alumnos comenzarán su composición, los tiempos estarán claramente marcados a través de un cronómetro que se proyectará en la pizarra digital para que estén guiados y conozcan bien los pasos que deberán seguir. Estos pasos además estarán escritos en la pizarra normal para que, desde el comienzo de la sesión, puedan trabajar sabiendo que se espera de ellos y ellas en esta sesión. Finalmente, se realizará un pequeño experimento para que analicen su estado de calma antes de la sesión, durante y al finalizarla.

Los primeros cinco minutos de esta sesión se dedicarán a la puesta en calma. Cómo se realizará un pequeño experimento al final de la clase, el profesor no actuará, sino que pondrá cinco minutos en el cronómetro y, pidiendo que se sienten y se calmen, esperará esos cinco minutos sin actuar ni esperar nada. Mientras tanto, el docente habrá repartido las tablas de madera sobre las que se realizará la composición a cada alumno y los bocetos que entregaron el último día. Durante los siguientes diez minutos, los equipos cooperativos deben sacar el material para compartir y ordenarlo encima de las mesas para poder utilizarlo dentro de unos minutos. Además, comenzarán a dibujar sobre su soporte el contorno del dibujo que querrán realizar.

En los próximos diez minutos, deberán terminar de dibujar sus bocetos y deberán colocar ya, sin pegar, los objetos del material común con los que querrán completar y rellenar sus dibujos. La maestra o maestro irá realizando a su vez una composición como las suyas para que todos puedan seguir el ritmo. En los siguientes quince minutos, será el momento de pegar los materiales con cola blanca al soporte sobre el que previamente ya han dibujado el contorno de sus dibujos y han plasmado los objetos que quieren colocar. Una vez finalizado su trabajo, se depositarán en unos periódicos que se han puesto al final del aula para que sequen bien y, al día siguiente, se pueda poner barniz para fijar los

objetos y se puedan exponer las obras en el colegio. Si les sobra tiempo, podrán ayudar a algún miembro de su equipo a ir finalizando.

Los últimos diez minutos de la sesión se han reservado para hacer un experimento en el aula. El maestro habrá grabado con una cámara oculta un minuto antes de comenzar la sesión, en la que los alumnos como único requisito durante cinco minutos debían sentarse y calmarse tras la llegada del recreo. A continuación, el profesor habrá grabado otro minuto mientras los alumnos trabajaban en sus composiciones, concentrados en la única actividad que debían realizar y que requería una concentración mayor debido a las exigencias del cronómetro. Para realizar esta actividad, se apagarán las luces, y se encenderá la pantalla digital con el primer vídeo de manera que los alumnos focalicen la atención en esto. Se proyectarán los dos vídeos seguidos. Se encenderán las luces, y se pedirán conclusiones acerca de las diferencias que han podido ver entre los dos vídeos. Entre todos y todas se analizará el por qué de un vídeo en el que están más alterados y otro en el que están en silencio, concentrados y, a su vez tranquilos. El objetivo de este ejercicio es que analicen que concentrados y en calma se es capaz de trabajar de manera mucho más efectiva.

La secuenciación de la sesión es la siguiente:

<b>Tiempo</b>	<b>Secuenciación (2ª sesión)</b>
5'	Puesta en calma, repartición de material por parte del profesor y se graba un minuto a modo de experimento
10'	Equipos cooperativos deben sacar el material y lo ordenan. Se comienza a dibujar sobre su soporte el contorno del dibujo a realizar
10'	Se termina de dibujar los contornos y se colocan, sin pegar, los materiales naturales con los que rellenar sus dibujos.
15'	Se pegan ya los materiales con cola blanca y se depositan los trabajos en unos periódicos al final del aula. Si sobra tiempo, pueden ayudar a otro miembro del equipo.
10'	Visualización de los dos vídeos “experimento” y análisis de los mismos en común



En estas dos sesiones se ve trabajada la inteligencia intrapersonal por varios motivos. En primer lugar, a través del cuestionario inicial, en el que comienzan a conocerse a sí mismos preguntándose algo tan importante como qué les hace sentirse en calma. De esta manera, se pretende que en momentos en los que estén tranquilos, se acostumbren a identificarlos, como bien se espera que suceda mientras realizan su trabajo creativo en el aula. En la segunda sesión, también se pretende el trabajo de la inteligencia intrapersonal a través del análisis final de sus comportamientos al comienzo de la clase y en el momento de realizar el trabajo, en el que se deberían encontrar más tranquilos y concentrados, de manera que se pregunten de manera grupal qué ha sucedido entre esos dos momentos y los beneficios que les aporta empezar por un momento de calma antes de empezar la clase, ya que lo pueden comparar con el que hicieron durante la primera sesión.

La evaluación que se llevará a cabo para analizar el progreso de los alumnos se tendrá en cuenta la obra: su proceso y resultado final, a través de una rúbrica. Y a través de otra el progreso personal del alumno, su concentración en la actividad y efectividad a la hora de trabajar.

A través de las rúbricas que se adjuntan en el *anexo 6*, se evaluará el dominio de contenidos, la gestión del tiempo, el manejo de roles dentro de los grupos cooperativos y el proceso artístico que ha ido desarrollando cada alumno en la primera (50% de la evaluación de estas dos sesiones) y la segunda, en la que se centrará en un desarrollo más personal del alumno valorando otro tipo de aspectos. La media de ambas rúbricas se tendrá en cuenta para la evaluación final de la asignatura.

#### 4.1.3. Música: propuesta de la sesión y evaluación

Para la creación de esta sesión de música se dedicará tan sólo una sesión. A través de la música es fácil conectar con uno mismo ya que, si nos damos cuenta, desde que el ser humano nace, se encuentra rodeado de canciones, ritmos y sintonías que relacionamos con momentos precisos. De hecho, según Poch, S. (2001), la música puede aportar en numerosos factores a la educación emocional afirmando que la música actúa de una manera inmediata sobre los sentimientos del ser humano, nos afecta en nuestra totalidad (biológicamente, psicológicamente, neurológicamente, ...). Es un arte que llega y es accesible para todos y es un patrón auto curativo, capaz de aliviar tensiones, unir a personas o ser energizante. A través de la música conseguimos relajarnos, activarnos o pensar en ciertos temas gracias a sus letras. Por ello, si conseguimos que nuestros alumnos y alumnas vivencien este tipo de sensaciones, estaremos acercándoles a un autodescubrimiento de sí mismos a través de la misma música. Si se encuentran intranquilos, habrán asimilado que, con música clásica o música relajante, sus niveles de agobio o estrés parecen disiparse. O que, sin embargo, si están cansados o tristes y escuchan música alegre o muy activa, sus estados de ánimo tendrán la posibilidad de mudar a un mayor nivel de activación y, por tanto, alegría.

El *contenido* que se va a trabajar en esta sesión de música pertenece al bloque 2 del currículum de la DGA, interpretación musical. Y se trabajarán de manera más específica la coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación instrumental, además, se intentará desarrollar el interés y responsabilidad de nuestros alumnos en las actividades de interpretación y creación.

La sesión comenzará con diez minutos que se dedicarán a la realización de una meditación propuesta por el programa SEA (*anexo 4*), de manera que cada uno pueda ver y analizar cómo se siente ese día, y puedan focalizar la atención en tan sólo esa actividad, además, el contenido de esta actividad les facilitará la tarea para la sesión de este día ya que los contenidos tendrán bastante en común.

La *actividad principal* que se realizará en esta sesión será la creación de una canción grupal. En primer lugar, los alumnos y alumnas escribirán en un papelito que luego doblarán un estado de ánimo o un sentimiento que tengan ese día, por ejemplo: malestar,

alegría, tengo ganas de ir al parque, hoy estoy enfadada porque me he levantado tarde, me duele la tripa... ¡todo sentimiento es bienvenido! Una vez se ha escrito y descubierto cómo nos sentimos hoy, se empezará a trabajar a partir de ello. El objetivo final será realizar un pequeño análisis mental y ver la diferencia de sus emociones o estados de ánimo antes de comenzar la clase y al finalizarla.

A partir de conocer lo que cada uno siente o tiene deseo de hacer ese día, se pondrá en común para hacer, finalmente, una canción al son de la guitarra y con el acompañamiento los palos y palmadas. Para realizar esto, por grupos cooperativos, se reparte una Tablet con un vídeo preparado que protagoniza Zahara, cantante española y bastante conocida por los alumnos y alumnas. A partir del minuto 4:20 (<https://www.youtube.com/watch?v=oXGe21bznm0>), ella explica cómo con unos simples acordes, es fácil realizar una canción a base de una tabla y ejemplos. A través de este vídeo, se pretende que los alumnos sientan la motivación de crear algo suyo, personal, y único. Se les permiten diez minutos para ver y analizar el vídeo, cronometrados con un reloj al que todos tienen acceso (el controlador se encarga de esta acción). De esta manera se pretende que sean eficaces y responsables con el tiempo.

Una vez han visto los vídeos, y partiendo de las ideas que han introducido en la caja, cada grupo cogerá aleatoriamente de la caja cuatro y, con ellas, deberán completar una tabla como la que han visto en el vídeo (el profesor o profesora les entregará la plantilla para no perder tiempo). Tras ello, el profesor o profesora comenzará tocando cuatro acordes básicos con los que se creará la canción final para que comience a resultar familiar. A modo de sorteo, de cada grupo se irán escogiendo una serie de palabras o frases de cada tabla con la que se irán creando los versos de cada grupo, siendo el portavoz quien los escriba en la pizarra para tener visible la letra de su canción.

Por último, cuando estén escritos todos los versos, comenzarán a practicar entre todos la letra junto a los acordes. Se buscará que, además de pasar un buen rato, se trabaje la coordinación y sincronización grupal a nivel de canto, y también a través de palmadas. Se trata de una canción improvisada, que no busca la perfección, sino el trabajo en equipo, el conocimiento de uno mismo ese día, trabajar la sincronización y la musicalidad y, por supuesto, pasar un buen rato. Por último, los últimos cinco minutos, se entregarán unos posits en los que los alumnos deberán escribir cómo se sienten ahora en comparación con

cuando ha comenzado la clase, cómo se han sentido gracias a la música o algún agradecimiento que quieran expresar. Los pegarán en la pizarra y un voluntario saldrá a leerlos para que todos y todas puedan escuchar los pensamientos de sus compañeros en voz alta, (serán anónimos).

A continuación, se aclara de manera breve las actividades que se desarrollarán en la sesión:

<b>Tiempo</b>	<b>Secuenciación</b>
10'	Meditación a través de la lectura propuesta por el programa SEA
5'	En un papelito se escribe cómo se sienten hoy
5'	Exposición de la actividad que se va a realizar y repartición de tablets
5'	Ver el vídeo de Zahara
15'	Coger papelitos aleatorios y crear los versos con los sentimientos de diferentes compañeros ese día gracias a la plantilla de la tabla
10'	Crear la canción escribiendo los versos en la pizarra para poder cantarla juntos
5'	Cantar la canción entre todos
5'	Posits sentimientos y emociones finales

La inteligencia intrapersonal en esta sesión también se trabaja de diferentes formas y a lo largo de la misma. El primer momento es en los primeros diez minutos, a través de la pequeña meditación dirigida por el programa SEA, ya que es un ejercicio que permite la conexión con uno/a mismo/a y, por tanto, un mayor autoconocimiento y entendimiento de nuestro estado emocional en ese momento. Además, esta actividad tendrá un efecto prolongado durante el resto de la sesión, porque este análisis al comienzo de la actividad servirá para realizar de una forma mucho más amena el ejercicio del papel explicando cómo se sienten hoy. Aunque no es el objetivo principal de esta sesión, también se está trabajando la inteligencia interpersonal al ver cómo se sienten el resto de los compañeros ese día y tener una visión más global del estado emocional de las personas que tienen a su alrededor. Por último, el último ejercicio también pretende desarrollar esta inteligencia intrapersonal, analizando el efecto que ha tenido la música y la colaboración grupal en su estado emocional.

Al ser la *evaluación* de tan sólo una sesión, se hará de manera más explicativa contestando estas preguntas a través del siguiente modelo de plantilla:

Nombre del alumno/a: <i>Patricia Giménez</i>
¿Se ha implicado en las actividades realizadas con su equipo cooperativo?
<i>Ha empezado muy desmotivada porque parecía no interesarle demasiado el vídeo ni la actividad final. Sin embargo, a mitad de la clase cuando se ha empezado a tocar la guitarra y a cantar los primeros versos enseguida se ha visto animada y ha seguido la clase con mucho entusiasmo.</i>
¿Ha participado activamente en la canción final, estando animada/o?
<i>Sí. Ha estado muy activa y su estado emocional ha cambiado significativamente de manera muy positiva.</i>
¿Ha cambiado su actitud desde que ha comenzado la clase hasta que ha finalizado? ¿Ha conseguido la canción y cooperación con sus compañeros/as activarle de manera positiva?
<i>Sí. Aunque la cooperación con sus compañeros no le ha resultado demasiado atractiva ni estimulantes, la canción y la música final si lo ha hecho.</i>

Este tipo de evaluaciones se tienen en cuenta para evaluar el progreso a lo largo del curso de cada alumno, ver como avanza en conocimientos, su desarrollo personal, o su motivación. Además, se considera que también se trabaja la *autoevaluación* a través del último ejercicio realizado en la sesión, en el que se analiza el antes y el después del estado emocional de cada uno. Este trabajo personal supone un análisis y reflexión de lo que ha supuesto estar cerca de la música para cada uno.

## **4.2.La inteligencia interpersonal a través del trabajo cooperativo**

### **4.2.1. Metodología**

La metodología que se va a desarrollar en este apartado para el trabajo de la inteligencia interpersonal en el aula será a través del aprendizaje cooperativo. Sí es cierto

que hoy en día podemos encontrar múltiples metodologías y propuestas pedagógicas con las que desarrollar diferentes habilidades, como lo pueden ser el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en competencias o el aprendizaje basado en el pensamiento. Sin embargo, aunque todas ellas tienen sus múltiples beneficios, es el aprendizaje cooperativo la metodología que reúne las propiedades y características ideales para trabajar en mayor profundidad la inteligencia en cuestión; la inteligencia interpersonal. Pero ¿qué es exactamente el trabajo cooperativo? Según Iglesias et. al. (2017), el trabajo cooperativo “es un modelo educativo que propone una manera distinta de organizar la educación a diferentes niveles: de centro, de aula y también de método de enseñanza y técnicas de aprendizaje”, apuntando también que los estudiantes pasan a ser los actores principales de su propio proceso de aprendizaje. (Iglesias et al., 2017, p. 31). Es una manera estupenda de fomentar la discusión en grupo y ver qué sucede ante dos puntos de vista diferente, lo que les permitirá aprender, rectificar pensamientos o potenciar lo que ya pensaban anteriormente. Es decir, ayuda a fomentar la creación de la propia personalidad.

Para desarrollar la inteligencia interpersonal, según Silberman y Hansburg (2000), se deben desarrollar ocho habilidades que permitirán el afianzamiento de esta inteligencia. Estas son: comprender a los demás, expresar sus ideas con claridad, establecer sus necesidades, intercambiar información, influir en los otros, resolver conflictos, trabajar en equipo y tener la capacidad de poder cambiar de rumbo. Como se puede comprobar, todas estas habilidades, guardan una estrecha relación con la inteligencia que se intenta desarrollar en este apartado a través de estos grupos cooperativos. Además, este tipo de aprendizaje, tiene tres pilares fundamentales que no se pueden perder de vista y que, según Pujolàs (2004), son: la participación directa y activa del alumnado que requiere este tipo de trabajo, la cooperación y ayuda mutua que supone y además posibilita un mejor aprendizaje y más significativo, y el planteamiento de los conflictos, a través de los cuales cada integrante del grupo debe justificar su punto de vista, fomentando así la autonomía personal y del grupo. Estos tres pilares nos muestran indirectamente los beneficios que aporta el trabajo cooperativo tanto a nivel de alumnado y profesorado, y por tanto, para la sociedad.

Para los alumnos y alumnas, supone un notable cambio positivo por numerosas razones, de entre las cuales cabe destacar (parte de ellos son citados y defendidos por Johnson, Johnson y Holubec, 1999):

- El pensamiento crítico que comienzan a desarrollar al trabajar de esta manera, ya que deben hacer un análisis más concreto de las situaciones y conflictos que se les presentan, y mostrar un punto de vista ante otras personas, siendo este desarrollo del criterio un instrumento muy importante para una sociedad democrática. Este análisis crítico comenzará por el grupo base en el que se encontraran los alumnos y alumnas, ya que se someten continuamente a una autoevaluación grupal que no permite bajar la guardia.
- El trabajo cooperativo eleva el rendimiento de todos los alumnos y alumnas, hasta para los que tienen problemas de aprendizaje, ya que la motivación es distinta al ser una metodología grupal y más motivadora ya que, en este tipo de trabajos, todos los componentes del grupo se hacen responsables del aprendizaje del resto de componentes del grupo (Ovejero, 2018)
- Mejora las relaciones personales entre el propio grupo y también entre la clase. Las relaciones, tal y como afirma Gillies (2003), al ser cara a cara, suponen mucho más que una conversación, ya que poco a poco, los integrantes del grupo aprenden a leer el lenguaje no verbal de sus compañeros, lo que les ayuda indirectamente a “responder a las señales sociales y a implicarse en el trabajo que tienen que hacer” (Ovejero, 2018, p. 67)
- El desarrollo del sentido de la responsabilidad, para el que es importante marcar desde un principio las responsabilidades y funciones de cada miembro del grupo, de manera que todos trabajen por igual y nadie se aproveche de otros estudiantes

Si bien es importante saber que antes de crear un grupo cooperativo es necesario que, para que funcione bien, debe haber habido un análisis previo de todos los alumnos y alumnas de la clase, analizando sus rasgos de personalidad, actitud, y predisposición y situación previa. Este será el *primer paso* para comenzar a trabajar con esta dinámica y este detalle es clave, muy importante para que los grupos congenien de la mejor forma

posible. Para ello, el profesor o tutor deberá saber detectar los vínculos y lazos entre compañeros e intentar que los alumnos se relacionen con personas diferentes a las que no están acostumbrados. Ya que, tal y como afirmaban Ortiz y Yarnoz (1993), “el apego es el lazo afectivo que se establece entre el niño y una figura específica, que une a ambos en el espacio, perdura en el tiempo, se expresa en la tendencia estable a mantener la proximidad y cuya vertiente subjetiva es la sensación de seguridad”. Es esta última sensación de seguridad que nombran estos dos autores la que el tutor debe procurar crear en el aula. Este aspecto es fundamental tenerlo en cuenta, ya que tal y como apunta Moyano (2018), un niño que haya tenido experiencias infantiles positivas sentirá autovalía y comodidad con los demás, mientras que un niño o niña que haya tenido experiencias infantiles negativas probablemente muestre estilos de apego negativo o disfuncionales. Es por esto por lo que, aquellas personas que hayan tenido un apego seguro en su infancia se mostrarán emocionalmente más cercanos a los demás, tendrán menos preocupaciones a la hora de estar solos y mayor satisfacción en las relaciones.

El *segundo paso* a la hora de crear grupos cooperativos se trata de la creación de un contexto cooperativo. La cooperación no surge rápidamente, sino que conlleva un trabajo. Tal y como afirma Zariquey (2016); “No todo lo que ocurre cuando los alumnos trabajan juntos resulta positivo. De hecho, en algunas ocasiones, la interacción entre estudiantes deriva en situaciones poco deseables que nos pueden hacer pensar que hubiese sido mejor que trabajasen solos” (Zariquey, 2016, p.51). Y, siguiendo los pasos que indica este mismo autor, se deberá crear una cultura de cooperación entre todos los alumnos y alumnas (ayudando a que ellos mismos comprendan y asimilen los beneficios del trabajo en equipo), se evitarán los grandes grupos para fomentar una mejor interacción entre ellos, se dará tiempo a los grupos para que puedan conocerse y confiar los unos en los otros, siendo importante darles espacio y tiempo para crear una estabilidad, como en toda relación humana. También se considerará fundamental el hecho de que se cree una cohesión grupal en la que puedan permitirse ver las fortalezas de unos y otros y aprender de ellos y ellas, además de enseñarles cómo ayudarse entre unos y otros, sin que sobreentiendan que ayudar es sinónimo de dar respuestas y soluciones para acabar lo antes posible. Para una buena cohesión en este tipo de grupos se ha de tener en cuenta el concepto de “triada cooperativa” que, tal y como apunta Zariquey (2016) se basa en el fundamento de que una situación cooperativa que sea eficaz depende del profesorado para garantizar que se dan tres condiciones básicas: que los alumnos se necesiten para hacer

el trabajo, que todos los miembros del equipo puedan participar en todas las actividades de un modo u otro, y que el profesor sea capaz de comprobar lo que ha hecho cada miembro del equipo en la dinámica del grupo.

Además de estas claves para que la propuesta se vaya estableciendo progresivamente, el *tercer paso* a la hora de crear los grupos cooperativos es el establecimiento de las normas para poder trabajar de esta manera. Tal y como ya se ha citado; “es necesario que establezcamos un conjunto de normas básicas que configuren el marco de relación adecuado” (Zariquey, 2016, p. 58). Lo ideal es crearla entre todos, que sean los alumnos partícipes de la creación de estas normas, las cuales no deben ser muchas para que puedan interiorizarlas bien. Además, es importantes que sean claras y concretas, de manera que puedan ser entendidas por todos y todas, y para ello, asequibles y realistas. Entre algunas normas básicas que se deberían instaurar estarían: el prestar atención al profesor cuando se piden momentos de escucha activa, mantener un nivel de ruido adecuado para poder trabajar todos a gusto, participación de todos los grupos en las actividades, intentar ajustarse al tiempo establecido para las actividades, etc.

A la vez que se crean los grupos, se debe tener en cuenta la asignación de los roles, uno de los elementos clave en los grupos cooperativos por varios motivos. En primer lugar, es una muy buena manera de organizar los grupos de entrada y que ellos se organicen además entre ellos mismos, teniendo además una mayor autonomía a la hora de trabajar porque son más responsables con sus tareas ya que tienen un papel que cumplir. La interdependencia dentro de los grupos tiende a ser positiva debido a que, aunque las tareas de los roles son distintas, son complementarias entre si, todos son necesarios para el desarrollo de los roles de sus compañeros y compañeras. Tal y como afirma Zariquey (2016), la asignación de roles permite además de ser responsable con el propio rol, la posibilidad de trabajar valores como el turno de palabra, gestión de materiales o del trabajo realizado en equipo.

Siguiendo en esta línea, el *cuarto paso* para la correcta implementación de nuestros equipos cooperativos es la interdependencia positiva, que se refiere a las ayudas que se brindan en el propio grupo. Para ello, la planificación debe comenzar desde las actividades que propone el profesor o profesora, que deberán tener en cuenta la colaboración entre los alumnos. Debe quedar claro algo al comienzo de este tipo de

trabajo y es que, tal y como apunta Zariquey (2016), la colaboración, los esfuerzos y los logros de cada miembro benefician tanto de manera individual como al resto del grupo. Así pues, “los alumnos tienden a enfrentarse al trabajo desde una doble responsabilidad: aprender contenidos propuestos y asegurarse de que todos los miembros del grupo también los aprenden” (Zariquey, 2016, p.87). La clave en este apartado será entonces no que aprendan a trabajar juntos, sino que, estando en grupo, puedan trabajar por separado y saber identificar las fortalezas y debilidades entre sus compañeros para poder trabajar en ello.

El *quinto paso* a tener en cuenta en los grupos cooperativos es la gestión de la diversidad. Como ya bien se sabe, toda persona tiene cualidades y fortalezas propias, no somos iguales y tenemos que enseñar a valorar esas diferencias que puede haber en el grupo y verlas como un elemento enriquecedor. En el caso de un equipo cooperativo, se trabaja con metas compartidas y por ello el profesor debe asegurarse antes de que esas metas son viables y factibles para todos los miembros del grupo. Algunas propuestas para fomentar esta gestión de la diversidad según Zariquey (2016) son: trabajar con planes de trabajo individuales y grupales que puedan ser personalizados, que la ayuda sea brindada fundamentalmente por los compañeros y no por el profesor, pudiendo así centrarse el maestro en las necesidades de apoyo más específicas. Para ello, se deberá entrenar al alumnado para dar un apoyo adecuado a sus compañeros dando unas pautas básicas.

Rutinas de cooperación, ¿qué son? Son una gran lista de técnicas cooperativas que permiten a los maestros enfocar y adaptar las clases para que funcionen a través de los grupos cooperativos. Algunos grandes autores que han destacado en la presentación de distintos tipos de técnicas han sido: Silberman, Kagan, Johnson y Johnson, etc. Un ejemplo de una técnica cooperativa, presentado por Zariquey, sería la presentación de un tema en el aula en el siguiente orden: presentación del tema a trabajar en el aula, formación de pequeños grupos entre los alumnos para hablar sobre lo que querrían aprender de el tema expuesto, cada alumno de manera autónoma escribe sus “peticiones de oyente” y, por último, el maestro recogerá las propuestas y las tendrá en cuenta para el desarrollo de las sesiones. Este ejercicio sería interesante, por ejemplo, realizarlo en la primera sesión del tema para poder tenerlo en cuenta en las futuras clases. Ejercicios de este tipo pertenecen a una estructura cooperativa simple, ya que se tratan de actividades ya diseñadas para este tipo de trabajo y que son fáciles de aplicar y aprender, promoviendo

un aprendizaje cooperativo al estar diseñadas para trabajar de este modo y que serán las que se verán desarrolladas a lo largo de esta propuesta. A diferencia de las estructuras simples, también existen las complejas que suelen ser aplicadas a proyectos, a una unidad didáctica completa, etc. Suelen ser actividades pensadas por sus beneficios a largo plazo. Algún ejemplo para este tipo de estructura serían las investigaciones conjuntas o los trabajos por proyectos.

Y, por último, se deberá tener en cuenta el modo de evaluación. Para evaluar la cooperación, según manifiesta Zariquey (2016), se considera importante partir del pensamiento de que cuando se empieza a trabajar en equipo se debe dar tiempo para asentar este nuevo modo de trabajar. Se debe poner en valor la importancia de una buena cooperación, de ahí la relevancia de evaluarla. Para evaluar la propia cooperación se evaluará primero la competencia de cada alumno para cooperar y, después, la forma en que trabajan en conjunto los equipos. Por otro lado, se considera bastante relevante la autoevaluación por parte del alumnado, de manera que ellos y ellas sean conscientes del trabajo que han realizado tanto a nivel individual como grupal a la hora de la cooperación. Para ello, se anota que es importante enseñar a los alumnos cómo han de evaluarse ya que no se debe partir de la idea de que saben cómo gestionar este tipo de herramientas. Por ello, además de enseñarles el valor de ser críticos y críticas con su trabajo, será fundamental enseñar a hacer un análisis posterior reflexivo acerca de su propia autoevaluación.

Una sociedad que sea capaz de trabajar en equipo, de forma solidaria, libre y justa, debe comenzar a crearse en la escuela, lugar en el que se pueden crear muchas bases muy importantes. Ya lo anticipó Ovejero cuando afirmó que “el problema central consiste en decidir qué clase de ciudadanos queremos hacer en la escuela: independientes u obedientes; críticos o sumisos, queremos educar para el trabajo o para la vida” (Ovejero, 2018, p. 57). Es por esta razón que pasa a ser de vital importancia que el profesorado y la comunidad escolar se pregunten si los pasos que se están dando llevan efectivamente al cambio que desean ver o, por el contrario, deben cambiar sus estrategias de enseñanza.

En conclusión, el trabajo cooperativo será la herramienta que fomente grandes cambios, tanto a nivel educativo como profesional. Y, por lo tanto, si es trabajado en estos dos ámbitos, repercutirá a la sociedad en la que vivimos de manera muy positiva. Como

dicen Rogers y Kutnick (1992, p. 248); el trabajo cooperativo nos “proporciona un interesante y estimulante ejemplo de la aplicación de los principios y la teoría de la psicología social”. Y en relación con esta idea, apunta Ovejero (2018, p. 177), que somos animales sociales y, como podemos comprobar en nuestro día a día, funcionamos mejor y nos encontramos más satisfechos cuando tenemos unas buenas relaciones psicosociales. Es por esto por lo que, si nos paramos a analizar, el aprendizaje cooperativo, a fin de cuentas, no es más que un fomento de nuestras relaciones y necesidades psicosociales, de sentirnos integrados en un grupo, que cuente con nuestra opinión, y una herramienta para desarrollar nuestro criterio y personalidad. Algo, que al final resulta tan vital para la vida, como la simple respiración a la que nos sometemos cada día.

#### **4.2.2. Educación Física: propuesta de la sesión y evaluación**

Una muy buena estrategia para trabajar la asignatura de Educación Física es a través de los juegos cooperativos. En la mayoría de los juegos y me atrevería a decir que, en deportes, cabe siempre en mayor o menos porcentaje un espacio para la competitividad. Tal y como se ha anotado en los apartados anteriores, esto es algo que viene implícito en muchos aspectos de nuestra vida, pero si aprendemos a gestionarlo de manera positiva y a ayudarnos los unos a los otros siempre que podamos, podremos trabajar de forma más colaborativa y cooperativa, y esto es exacto lo que buscan los juegos cooperativos. De hecho, Jaqueira, A. et al. ya afirman que “cuando el profesor de EF se sirve de los juegos cooperativos puede orientar las relaciones interpersonales hacia un escenario donde se comparan los resultados (contexto competitivo) o hacia retos cuyo objetivo se basa en la propia superación de un desafío solidario (contexto no competitivo)” (Jaqueira, A. et al., 2014, p. 19).

La practica motriz es un medio ideal para poder desarrollar habilidades sociales. Es por ello por lo que las clases de educación física pueden ser el contexto perfecto para ello. La práctica que se va a desarrollar a continuación, a través de tres sesiones, pretende trabajar en este desarrollo de habilidades sociales, gracias al modo en que se va a desarrollar la actividad. Los *contenidos* a trabajar serán:

- Actividades con intenciones artísticas o expresivas: prácticas teatrales y prácticas dancadas: coreografías grupales)
- Motricidad expresiva: utilización del espacio, estructuración del tiempo
- Puesta en práctica de las fases del proceso creativo: diversidad, enriquecimiento, elección grupal, producción y presentación a los demás

La *temporalización*, como se ha comentado anteriormente, constará de tres sesiones ya que se pretende realizar una pequeña composición artística. Se tratará de un vídeo compuesto por los alumnos y alumnas que recogerá varias escenas que no deben ocupar más de cinco minutos de composición. Deberán crear una historia con un argumento teniendo en cuenta a los cuatro personajes que cada uno de ellos van a caracterizar, además, dentro del grupo, cada uno adquirirá su rol de coordinador/a, secretario/a, portavoz y controlador/a. En esa historia, deberán realizar de dos a tres bailes en conjunto que estén relacionados con el argumento de la historia.

Es importante destacar que en todas las sesiones cada miembro del grupo cooperativo va a tener que cumplir su misión en el grupo. El controlador manejará el tiempo que, además, se mostrará proyectado en la pantalla digital gracias a un cronómetro que establecerá en cada periodo el profesor o profesora. Además, entregará el folio al final de la sesión al profesor. El secretario se encargará de traer o recordar a los miembros del grupo el material a traer en cada sesión (cámaras, disfraces o el pendrive con la música). El portavoz será quien apunte las ideas principales en el folio y pregunte las dudas al profesor en caso de haberlas. Por último, el coordinador se encargará de que todos hagan sus tareas y de que la dinámica del grupo fluya adecuadamente en cada actividad.

En la *primera sesión*, el objetivo principal será los grupos puedan ir pensando en la historia. Para que tengan una referencia cercana se les mostrará un ejemplo de una obra del corto de los alumnos y alumnas del curso anterior para que tengan una referencia. Esta sesión se dedicará básicamente, a la distribución de los personajes, a la creación del argumento y la historia, a la selección de la música para realizar la composición teatral y, al menos, al montaje de uno de los bailes. Acto seguido de la presentación del corto, se realizará una lluvia de ideas que oriente a los alumnos la manera en que van a trabajar. Se trata de que, entre todos, vayan imaginando los pasos que van a tener que dar a continuación. Las dos preguntas base que se plantearán serán: “¿Qué creéis que hay que

hacer para llegar a este resultado?” (refiriéndose al corto visto) y “¿Qué pasos creéis que han seguido estos alumnos y alumnas?”

Una vez planteadas, se hará entrega del folio orientativo (*anexo 1*) que tendrán que rellenar entre todos para tener la base de su proyecto, de su cortometraje. Los alumnos y alumnas funcionarán a través de un cronometro que les limitará el tiempo para que sean lo más eficaces posible. Además, contarán con la ayuda del controlador. Los siguiente treinta minutos de clase, se dedicarán a completar por grupos cooperativos los folios guía para la creación del teatro, en los que se encuentran detallados los tiempos específicos a seguir para poder controlar los tiempos. Por último, se entregarán los folios al docente y se permitirá un descanso después de la sesión, ya que han debido estar muy activos mentalmente y es momento para desconectar.

La temporalización de esta sesión será la siguiente:

<b>Tiempo</b>	<b>Secuenciación 1ª sesión</b>
5´	Llegada al aula y ordenar la clase para poder empezar con la sesión
5´	Exposición del vídeo ganador del anterior curso
5´	Lluvia de ideas entre todos y respuesta a las preguntas orientativas
_____	Se reparten los folios a rellenar con la información necesaria del corto
30´	Completar por grupos cooperativos los folios guía
5´	Entrega al profesor o profesora del folio + momento de descanso

La *segunda sesión* se destinará a la creación de los bailes. Se pueden crear de dos a tres bailes, dejando claro que el grupo que se esfuerce por hacer un tercer baile será valorado positivamente. Para realizar esta sesión, el secretario se habrá encargado de traer la música acordada en un pen, que podrán introducir en ordenadores portátiles que brindará el colegio para esta actividad y practicar sus bailes repetidas veces.

Los primeros cuarenta minutos se dedicarán exclusivamente a la creación de los bailes, idealmente diez minutos para cada uno en caso de hacer tres y con tiempo restante para poder practicarlos tranquilamente. Los bailes no han de ser muy complejos, sino que pueden contener movimientos repetidos, posturas de acrosport que han trabajado ya

anteriormente, etc. Además, se transmitirá que los bailes durarán de 50 segundos a 1 minuto de duración. Durante este tiempo, el profesor irá pasando por los grupos y ayudando en la medida de lo posible si ve que algún grupo no avanza con la fluidez necesaria.

Los últimos diez minutos de la sesión se dedicarán a la realización de una técnica cooperativa llamada “Intercambiar dificultades” propuesta por Kagan (2016). Esta actividad, consistirá en que los alumnos piensen, por equipos cooperativos, las dificultades que hayan podido encontrar. El profesor entregará unos “posits” sobre los que cada alumno, a modo de pregunta o problema a plantear, cuestiona algún problema que haya podido ver reflejado en la elaboración de los bailes. A continuación, el profesor los recoge todos, los baraja, y los vuelve a repartir aleatoriamente. Será función de cada alumno escribir en el reverso del papel la solución que encuentre necesaria para el problema que ha tenido su compañero. De esta manera, se darán cuenta de que los problemas pueden surgir con mucha facilidad, y todos y todas, pensando en calma somos capaces de encontrar soluciones, para los demás y para nosotros mismos. Para finalizar la sesión, se pondrán en común algunos ejemplos con su respectiva solución tratando de llegar a la conclusión explicada anteriormente.

La temporalización de esta actividad será la siguiente:

<b>Tiempo</b>	<b>Secuenciación 2ª sesión</b>
40´	Creación de los bailes, idealmente diez minutos para cada uno
10´	Técnica cooperativa “Intercambiar dificultades”, Kagan (2016)

La *tercera y última sesión* se destinará a la grabación de sus respectivos cortometrajes a través de sus dispositivos móviles o, en caso de no tener, el profesor o profesora les dejará una cámara con la que grabar la actuación. Los alumnos han debido practicar la obra de teatro lo suficiente (en algún horario extraescolar como el recreo) como para no perder demasiado tiempo en la repetición de las escenas. Para la grabación se estiman unos veinte o veinticinco minutos. Por último, con los ordenadores que tiene cada grupo cooperativo, se les dejará media hora para la composición del vídeo, que consistirá simplemente en unir los vídeos grabados anteriormente, para juntar las escenas y dar la

sensación de película. Para los que no sepan utilizar el programa de edición de vídeo, se les hará un pequeño tutorial en el proyector antes de comenzar la edición, teniendo además la ayuda y soporte del profesor o profesora en todo momento.

Finalmente, para la puesta en común de los vídeos realizados, se subirán a la cuenta de Youtube personal y privada de la clase, permitiendo a los alumnos verlos desde casa y con la posibilidad de dar feedback a través de comentarios.

<b>Tiempo</b>	<b>Secuenciación 3ª sesión</b>
20/25 ´	Grabación de los bailes
25/30´	Composición del cortometraje y tutorial para el uso del editor de vídeo

La *inteligencia interpersonal* se trabaja de manera clara en esta actividad ya que, además de trabajar en grupos cooperativos, tienen que someterse a un continuo trato cercano al tener que dar su punto de vista acerca de los argumentos, llegar a puntos en común en la creación de la historia o el baile y saber ceder en algunas situaciones para poder cumplir con los tiempos exigidos y las decisiones grupales. El desarrollo de esta inteligencia supone el trabajo de la empatía y la habilidad social, y eso se gana y fortalece a partir de la reflexión de nuestras relaciones personales y el contacto con las personas, al cual, durante estas tres sesiones, se enfrentan continuamente. Además, se cuenta con la técnica cooperativa “intercambiar dificultades” en la segunda sesión en la que el objetivo principal es comprender los problemas de sus compañeros y tratar de empatizar con ellos para la búsqueda conjunta de soluciones.

A continuación, se expondrá la forma de *evaluar* estas dos sesiones. Se evaluará tanto el resultado final (el cortometraje con los bailes) como la cohesión que han tenido como equipo colaborativo y su participación a nivel individual. Para ello, el docente utilizará la rúbrica que se muestra a modo de anexo en el *Anexo 5*.

Además, el otro 10% restante se dejará para la autoevaluación y feedback que harán los alumnos a través de los comentarios en los vídeos de Youtube de su equipo. Es decir, además de la posibilidad de poder comentar los vídeos de sus compañeros con un feedback positivo del que todos y todas puedan aprender algo, deberán (para obtener este

10% restante), escribir un pequeño comentario en la entrada de su vídeo comentando cómo ha sido el proceso, qué han aprendido y qué hubiesen cambiado de la realización o la actividad propuesta. Además, esta pequeña autoevaluación también servirá para que el docente analice la repercusión que ha tenido la actividad y en qué aspectos puede mejorar.

En estos comentarios que pertenecen al 10% restante, los alumnos, deberán contestar en su propio vídeo a las siguientes preguntas de manera que *autoevalúen* también su trabajo. Se les hará saber que será parte de la nota esta evaluación. Las preguntas que contestar serán:

¿Siento que he mejorado la relación con mi equipo cooperativo con esta actividad y ahora somos capaces de tomar más decisiones juntos?
--

¿Nos hemos esforzado todo lo que podíamos a la hora de crear los bailes?
--

¿He cumplido bien mi rol en el equipo? ¿O tendría que haberme implicado más?
--

#### 4.2.3. Lengua Castellana propuesta de la sesión y evaluación

La clase que se pretende diseñar para la asignatura de Lengua Castellana trabajará contenidos tanto del bloque 1 del currículum, centrado en la comunicación oral, como del bloque 4 del currículum de la DGA, que se centra en el conocimiento de la lengua. Más concretamente, los *contenidos* que se desarrollarán en esta sesión serán:

- Textos descriptivos: descripción de amigos/as o compañeros/as
- Intención comunicativa: aportar datos, expresar ideas, relatar sucesos, preguntar y expresar dudas
- Clases de palabras: nombre o sustantivo, adjetivo (y sus características como acompañante del nombre)

La *temporalización* de la sesión se dividirá en dos clases. En la primera sesión, se introducirá el concepto de adjetivo, se realizará un juego entre grupos cooperativos para asimilar el término y sus usos y, finalmente, se realizarán frases en las que poner en práctica diferentes adjetivos para asimilar la idea trabajada. En la segunda sesión, se llevará a cabo un juego con objetos personales que les permitirá conocerse mejor los unos a los otros además de poner en práctica lo aprendido en la anterior sesión.

La *primera sesión* comenzará con una puesta en calma. Estará preparada una meditación guiada de manera que cuando lleguen y se sienten, se pueda comenzar con ella. Se entiende que esta práctica es difícil de instaurar en una rutina ya que no están acostumbrados, pero con práctica y rutina se puede establecer y beneficiar su concentración y productividad gracias a la práctica del mindfulness. El vídeo es el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=XXy7C6PftVA>.

Tras la meditación, se comenzará con la explicación del concepto de adjetivo, no sin antes recordar el sustantivo que ya se ha trabajado en el aula previamente. Una vez “refrescado” y habiendo compartido algunos ejemplos entre todos y todas, se introduce el “adjetivo”. Para ello, se utilizarán los primeros segundos de un vídeo de internet de la explicación de este término para que los alumnos focalicen la atención en otro medio de comunicación que no sea el profesor y luego sea más fácil volver a la explicación. El enlace de este es el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=WubQP3SoncU>. El uso de vídeos en clase puede ser una muy buena herramienta como uso alternativo a la explicación del profesor, tal y como afirma Moura, P. (2016), asegurando que Youtube es ya una plataforma totalmente conocida y usada por los alumnos y alumnas, por lo que usar herramientas que ellos y ellas consideran familiares, es una forma de acercarnos a su mundo y manera de aprender.

Una vez expuesto los primeros dos minutos de vídeo, en los que se introducen a través de un juego de escondite el uso de los adjetivos (en el vídeo), el maestro o maestra expondrá una breve definición de lo que es adjetivo y algunos de sus usos como ejemplo, pidiendo la participación de los alumnos. Para que no se pierda tiempo copiando definiciones y conceptos, el docente entrega una fotocopia con la definición de adjetivo y sus usos (anexo 2) de manera que los alumnos se centren simplemente en la explicación pudiendo estar atentos. Ya realizada esta pequeña exposición e intervención a la que se habrán dedicado aproximadamente los primeros veinte minutos de clase, dará comienzo el juego de esta primera sesión, que se realizará por grupos cooperativos.

Estos grupos cooperativos estarán formados por un controlador (quien controla el tiempo y de cuánto disponen para acabar la actividad, responsable de la organización del material, y supervisar el nivel de ruido y respetar el turno de palabra), un secretario (que

se encargará de recordar los compromisos grupales e individuales, recuerda las tareas pendientes y comprobará también que se haya traído la tarea), un portavoz (que será quien pregunte las dudas grupales, y aporta las conclusiones del grupo a toda la clase) y, por último, el coordinador (que indicará, conociendo bien la tarea que se va a desarrollar, el papel de cada alumno y alumna en la misma y comprueba que todos hacen su tarea).

El juego consiste en la creación de adjetivos y sustantivos, por separado. Los sustantivos se introducirán en una caja, mientras que los adjetivos en otra. Tendrán diez minutos para pensar e ir llenando las cajas, trabajando en grupo a través de los grupos cooperativos. El controlador se encargará de controlar el tiempo y de que las palabras introducidas en la caja sean adecuadas al contexto, el secretario de recoger los papelitos e introducirlos en la caja correspondiente, el portavoz será quien vaya dictando las palabras y escribiéndolas conforme el grupo vaya poniéndose de acuerdo y el coordinador será el encargado de que todos participen por igual y se mantengan activos. Una vez haya finalizado el tiempo, voluntariamente algunos alumnos y alumnas escogerán al azar un sustantivo y un adjetivo y formarán una frase con ambos. Todos deberán copiar al menos tres frases en sus cuadernos, las que más les gusten para tener diferentes ejemplos respecto al uso del adjetivo. Esta, es una forma cercana y participativa de que los alumnos se muestren los protagonistas de la sesión, sin ser el profesor o profesora la que dé una mera explicación, ya que, a través de ejemplos y juegos siempre es más sencillo asimilar los conceptos propuestos en el aula.

La sesión finalizará con dos ejercicios que harán de manera individual para ver si se ha comprendido el concepto de adjetivo (*anexo 3*) y, controlando los últimos cinco minutos de clase, se anuncia para la siguiente clase, que todos deberán traer un objeto que sientan que les representa, no importa lo que sea, pero que sea algo suyo y se sientan identificados con este objeto, con una única condición: nadie sabe saber cuál es ese objeto mas que ellos y ellas mismas. Se les recomienda apuntarlo en la agenda.

<b>Tiempo</b>	<b>Secuenciación 1ª sesión</b>
5´	Puesta en calma a través de una meditación guiada usada habitualmente
5´	Recordar el concepto de sustantivo y ejemplos entre todos y todas
2´	Fragmento del vídeo de YouTube explicativo acerca del adjetivo

10'	Explicación seguida del adjetivo y entrega de las fotocopias explicativas
15'	Dedicados al juego de los adjetivos y los sustantivos
5'	Ejercicio para comprobar si se ha asimilado el concepto de adjetivo ( <i>anexo 3</i> )
5'	Dedicados al final de la sesión para recordar a los alumnos que traigan un objeto personal para la siguiente sesión

En la *segunda sesión*, el profesor o profesora, algunos minutos antes de que comience el día, ha colocado una gran bolsa de basura negra opaca a la entrada de la clase con un cartel señalándola que indica “coloca aquí tu objeto secreto, y que nadie te vea”. Así pues, a la hora de comenzar la clase elige aleatoriamente un número de la lista que será quién salga a buscar la bolsa, de tal manera que se cree más expectación. A continuación, se propondrá el ejercicio que, al tener que ejercerlo todos los alumnos y alumnas, se espera que ocupe toda la sesión. Aleatoriamente, irán saliendo todos. Escogerán un objeto sin mirar y tendrán que comenzar a definirlo y a explicar de quién piensan que es y por qué. En la pizarra se verán divididas dos grandes partes con dos grandes enunciados en los que se leerán las palabras “sustantivos” y “adjetivos”. A medida que vayan saliendo tendrán que hacer uso de estos términos y cuando se den cuenta de haber mencionado un adjetivo o sustantivo lo deberán anotar en su respectiva zona de la pizarra. El resto de los alumnos y alumnas podrán intervenir haciendo preguntas a la persona usando adjetivos, por ejemplo: “¿Crees que esa persona puede ser alta?” o “¿crees que esa persona puede ser extrovertida?”. Tendrá que ir describiendo cualidades hasta que consiga dar con la persona dueña de ese objeto, que levantará la mano admitiéndolo. Cada alumno dispondrá de uno a dos minutos para hacer su exposición e intentar dar con el dueño o dueña del objeto. El controlador de su grupo se encargará de que no se pase del tiempo estimado. Finalmente, el dueño/a del objeto explicará por que eligió el mismo y será el próximo en sacar un objeto de la bolsa.

Una vez finalizado el juego, se estima que queden aún diez minutos de clase, que se dedicarán para hacer una actividad propuesta por Johnson y Johnson que recibe el nombre de “Cierre para las parejas cooperativas escritoras”. Esta actividad se realizará por parejas cooperativas, y está preparada para realizarse al finalizar una sesión o un tema. Al finalizar la clase, el profesor entrega unos papeles y, cada alumno realiza un resumen de un minuto (one minute paper) acerca de lo que ha aprendido ese día como teoría, o

cosas que le haya podido aportar la clase y, además, una duda que les haya surgido. Una vez acabado ese minuto, podrán compartir entre parejas cooperativas lo que han plasmado en sus papeles e intentar responder a la duda expuesta por su compañero o compañera.

Tiempo	Secuenciación 2ª sesión
5´	Puesta en calma. Se pondrá en la pantalla digital la meditación guiada utilizada con regularidad:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XXy7C6PftVA">https://www.youtube.com/watch?v=XXy7C6PftVA</a>
5´	Elección del buscador de la bolsa y explicar en qué va a consistir la actividad
30´	Los treinta minutos centrales de la clase se dedicarán al juego de los adjetivos y sustantivos que consistía en describir compañeros y conocernos más mutuamente
10´	Los últimos diez minutos, se realizará la actividad de Johnson y Johnson “cierre para las parejas cooperativas escribientes”

Se considera que en esta sesión se trabaja y fomenta la inteligencia interpersonal en contadas ocasiones, entre las que destacan principalmente el ejercicio principal en la primera sesión en la que han de trabajar conjuntamente para lograr el objetivo de la creación de las frases que se les piden y, en la segunda sesión, a través del ejercicio para conocer mejor a sus compañeros y, por último, a través del último ejercicio en el que resolver dudas comunes y empatizar con los problemas de la persona que tenemos a nuestro lado. A través de esta sesión se pretende que, además de trabajar el contenido que establece el currículum, dar la posibilidad a nuestros alumnos de conocerse mejor entre ellos y crear dinámicas de trabajo a partir del juego en equipo, entendiendo que, de esta manera se interiorizan mejor los contenidos y las relaciones interpersonales además son trabajadas desde el respeto y la empatía.

Por último, se detallará cómo será la evaluación de esta sesión de Lengua. Estas dos sesiones se evaluarán a través de dos actividades realizadas en el aula. Además, se tendrán en cuenta aspectos como la cooperación entre el trabajo cooperativo, la implicación en el mismo, el manejo del rol del alumno y la gestión del tiempo dentro de esos equipos. Todo ello se evaluará en una ficha a modo de “cuaderno de campo” analizando a modo reflexivo las fortalezas y debilidades de cada alumno en estas dos

sesiones que, además, servirá de reflexión para el docente para analizar si han sido efectivas las sesiones. A continuación, se muestra lo que sería un ejemplo de esta ficha ya completada:

Nombre: Ramiro Ascaso
¿Ha asimilado el concepto de lo que es el adjetivo y los usos que tiene?
<i>A través de la prueba inicial y el juego en la segunda sesión se ha podido comprobar como afianzaba sus conocimientos acerca del tema. En la primera prueba, aún tenía confusa la idea y ha destacado sustantivos pensando que eran adjetivos. En el segundo juego, con la práctica y análisis de lo que iban haciendo sus compañeros, ha asimilado bien el concepto y en su turno lo ha expuesto muy bien.</i>
¿Qué predisposición tiene hacia su grupo cooperativo? ¿Acepta su rol?
<i>Su predisposición es muy buena. Se ve que se siente a gusto con la compañía de sus compañeros y bastante acogido. Al estar cómodo no tiene dificultad en compartir sus ideas, aunque sin liderar el grupo, se hace respetar ya que normalmente sus aportaciones suelen ser muy interesantes y útiles para el grupo. En cuanto a su rol, que ahora es coordinador, desempeña bien las funciones, pero con el tiempo a veces se despista siguiendo el hilo de la conversación con sus compañeras.</i>
¿Ha estado motivada/o a lo largo de las actividades que se han ido realizando?
<i>En el primer juego en el que debían crear frases con sustantivos y adjetivos no participó debido a que probablemente no tendría la confianza en si mismo de saber hacerlo bien ya que aún no tenía claro el concepto. En la segunda actividad del objeto personal, comenzó inseguro, pero pronto se empezó a sentir cómodo con las preguntas que iban realizando sus compañeros y acabó la actividad muy animado y ¡adivinando el dueño de su objeto!</i>
¿Es capaz de relajarse y concentrarse en la meditación inicial?

*A Ramiro le cuesta bastante entrar en relajación después de un estado emocional de activación alto. Es bastante nervioso y, aunque se considera que este ejercicio puede beneficiarle en un tiempo, ahora es un ejercicio que le resulta costoso y parece no acabar de entender. No obstante, es mejor darle tiempo y que él sea quien vaya analizando progresivamente los cambios que va notando a través de esta práctica.*

Además, los alumnos y alumnas, rellenan una pequeña rúbrica de *autoevaluación* (que se encuentra en el anexo 3), que consiste en analizar si han comprendido y asimilado el concepto tratado en estas dos sesiones, tras realizar unos breves ejercicios poniéndose a prueba. De esta manera, podrán evaluar si deben trabajarlo más en casa o, por el contrario, lo han asimilado lo suficientemente ya.

## **5. Conclusiones**

A lo largo de este TFG, se ha podido comprender e interiorizar la importancia que tiene el trabajo en el aula del ámbito socioemocional e interpersonal. Somos seres individuales y, por lo tanto, con distintos estados de ánimo y emociones que, si aprendemos a observar, gestionar y expresar, seremos capaces de adquirir un nivel de autoconocimiento mayor y, a su vez, una mejor gestión de las relaciones interpersonales. Esto es así debido a que, si una persona conoce e identifica sus emociones, inevitablemente tendrá más facilidad para reconocer las de las personas que le rodean, y así, gestionar diferentes aspectos que le permitan conocer a los demás desde una mayor inteligencia emocional, lo que supondrá una mayor comprensión y mejora de sus relaciones personales.

A través de la investigación para realizar el marco teórico y la reflexión acerca de las prácticas que he podido realizar en distintos centros escolares, he percibido las lagunas que puede seguir habiendo en el desarrollo de la inteligencia interpersonal en el aula, pero, sobre todo, en la intrapersonal. Sí es cierto que las habilidades comunicativas cada vez reciben más importancia a través de metodologías como lo es el trabajo cooperativo, que cada día tiene más auge y que, gracias a esta pequeña investigación, he podido analizar y entender mejor sus aplicaciones y beneficios. Sin embargo, me ha sorprendido la cantidad de información acerca de inteligencia emocional y socioemocional que está

siendo trabajada durante los últimos años y lo poco reflejada que está a su vez en las aulas de primaria en las que he podido estar.

Al realizar la propuesta de las sesiones, he encontrado lo asequible que podía resultar proponer una serie de actividades que estuviesen enmarcadas dentro de un contexto cooperativo, gracias a la gran cantidad de documentación, estrategias y actividades base que se han expuesto desde hace años. Sin embargo, me ha resultado mucho más complicado proponer actividades que trabajasen y en las que se fomentase la educación socioemocional. Esto quizás es debido a la poca referencia que hay a este tipo de aspectos, como lo es la inteligencia emocional, el propio autoconocimiento o incluso la práctica de mindfulness en el currículum actual de la DGA. Mientras que, en otras comunidades autónomas, como lo es Canarias, sí ha sido posible enmarcar una asignatura de Educación Emocional en su currículum. Sabiendo que esto sí es posible, me ha resultado aún más interesante la propuesta realizada y la cual espero que en unos años sea algo mucho más frecuente y común en las aulas de Aragón y, por supuesto, a nivel nacional. No obstante, creo que sí es factible y se debe hacer, mientras se sigue intentando fomentar este tipo de cambios, adaptar las actividades realizadas en el aula y darles un enfoque más personal y en las que se puedan trabajar las emociones, el autocontrol, la calma, o la paciencia, creando así un ambiente mucho más sano en el que compartir, crear y, por supuesto, aprender.

## 6. Referencias

Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Emanantial

Aronson (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. Nueva York: Freeman and Company

Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro

Celma, L. y Rodríguez-Ledo C. (2017). Programa SEA. *Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para Jóvenes*. Madrid: TEA Ediciones

Claxton, G. (2015). *Intelligence in the Flesh: Why your mind needs your body much more than it thinks*. Londres: Yale University Press

Cortés, A., Rodríguez, A. y Val, S. (2018). *Estrategias transformadoras para la educación*. Madrid: Pirámide

Ekman, P. y Davidson, R. (1994). *Series in affective science. The nature of emotion. Fundamental questions*. Nueva York: Oxford University Press

Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples: claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó

Escamilla, A. (2017). *Cómo estimular las inteligencias múltiples en familia*. Madrid: CCS

Fernández, M<sup>a</sup> Carmen. (S.f.) *El modelo de las inteligencias múltiples: Fundamentos teóricos*. Madrid: Dykinson

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós

Gillies (2003). *The behaviours, interactions, and perceptions of junior high school students during small-group learning*. Journal of Educational Psychology

Iglesias, J., González, L., Fernández, J. (2017) *Aprendizaje cooperativo: teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide

Mariscal, S., Giménez-Dasí, M., Carriedo, N. y Corral, A. (2009). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. Madrid: Mc. Graw Hill

Mayer y Salovey (1997) *What is emotional intelligence?*

Menchén, F. (2015). *La necesidad de Escuelas Creativas*. España: Díaz De Santos

Ortiz, M. y Yárnoz, S. (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. España: Euskal Herriko Unibertsitatea

Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico*. Madrid: Pirámide

Pujolàs, P. (2004) *Aprender juntos alumnos diferentes*. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Octaedro-Eumo

Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill

Rodríguez-Ledo, C. y Ruiz, D. (2018). *Estrategias transformadoras para la educación: Inteligencia y educación socioemocional*. Madrid: Pirámide

Rogers, C. y Kutnick, P. (1992). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós

Silberman, M. y Hansburg, F. (2000) *Inteligencia interpersonal: una nueva manera de relacionarse con los demás*. Barcelona: Paidós

Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge (UNE)

Thorvaldsson, V., Hofer, S., Berg, S., Skoog, I., Sacuiu, S. (2008). *Onset of terminal decline in cognitive abilities in individuals without dementia*. Göteborg: Journal Article, Neurology

Zariquey, F. (2016). *Cooperar para aprender: transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Biblioteca Innovación Educativa, SM.

## 7. Webgrafía

- Arrizabalaga, M (2017) *Las edades de aprendizaje: todo tiene su tiempo*. ABC Sociedad.

Consultado el 15 de octubre de 2019.

[https://www.abc.es/sociedad/abci-edades-aprendizaje-todo-tiene-tiempo-201703012046\\_noticia.html](https://www.abc.es/sociedad/abci-edades-aprendizaje-todo-tiene-tiempo-201703012046_noticia.html)

- Castro, A., Cruz, J. y Ruiz, L. (2007). *Educación con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza*. El colegio de la frontera sur: México.  
Consultado el 17 de octubre de 2019. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v16n50/v16n50a14.pdf>
  
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Dpto. de Psicología Básica. Universidad de Valencia.  
Consultado el 27 de octubre de 2019. Recuperado de:  
<https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
  
- Domínguez, J. (2017). *Educación emocional para la resolución de conflictos en la escuela*. Canarias: Programa Emocrea  
Consultado el 27 de octubre de 2019. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6638825>
  
- Franco, C., Mañas, I. y Justo, E. (2009). *Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial*. Revista Educación Inclusiva, Universidad de Almería.  
Consultado el 12 de noviembre de 2019. Recuperado de:  
<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/40/37>
  
- Gago, J. (2016) *Teoría del apego: el vínculo*. Navarra: Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar  
Consultado el 24 de octubre de 2019. Recuperado de:  
<https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/06/Teor%C3%ADa-del-apego.-El-v%C3%ADnculo.-J.-Gago-2014.pdf>
  
- Gamificando la Educación (2018). *Roles en los equipos de trabajo cooperativo*. Consultado el 10 de nov. de 19. Recuperado de:  
<https://www.trabajoenequipoprimaria.com/los-diferentes-roles-en-los-equipos-de-trabajo/>

- Goleman, D. (1998) *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.  
Consultado el 27 de octubre de 2019. Recuperado de:  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s-ybDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=goleman&ots=4el\\_KJ7pdO&sig=paoB9zziRJ\\_AHAR5wTb7-\\_0vx-U&redir\\_esc=y#v=onepage&q=goleman&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s-ybDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=goleman&ots=4el_KJ7pdO&sig=paoB9zziRJ_AHAR5wTb7-_0vx-U&redir_esc=y#v=onepage&q=goleman&f=false)
  
- Jaqueira, A., Lavega, P, Lagardera, F., Araújo, P. y Rodirgues, M. (2014) *Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos*. Universidad de Coímbra y Universidad de Lleida.  
Consultado el 1 de noviembre de 2019. Recuperado de:  
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/194071/159431>
  
- López, B. (2004). *Arte terapia. Otra forma de curar*. Centro Superior de Estudios Universitarios “La Salle”  
Consultado el 7 de noviembre de 2019. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044648.pdf>
  
- Moreno, M. (2010). *Pedagogía Waldorf*. Universidad Complutense de Madrid.  
Consultado el 17 de octubre de 2019. Recuperado de:  
[https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/2000151/mod\\_resource/content/1/Normas%20y%20ejemplos%20para%20el%20uso%20de%20referencias%20bibliogr%C3%A1ficas%20en%20los%20TFG%20-%20Actualizado%20abril%202016.pdf](https://moodle.unizar.es/add/pluginfile.php/2000151/mod_resource/content/1/Normas%20y%20ejemplos%20para%20el%20uso%20de%20referencias%20bibliogr%C3%A1ficas%20en%20los%20TFG%20-%20Actualizado%20abril%202016.pdf)
  
- Moura Oliveira, P. (2016) *O Youtube como ferramenta pedagógica*. Universidade Federal de Lavras.  
Consultado el 9 de noviembre de 2019. Recuperado de:  
<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1063>
  
- Moyano, N. (2018). *Sexualidad, afecto y relaciones sociales*. Máster en Educación Socioemocional. Zaragoza.  
Consultado el 24 de octubre de 2019. Recuperado de:  
<https://drive.google.com/drive/my-drive> (Google Drive del Máster en Educación Socioemocional)

- Nicuesa, M. (2017). *¿Qué relación existe entre emociones y autoestima?* Psicología-online.  
Consultado el 27 de octubre de 2019. Recuperado de:  
<https://www.psicologia-online.com/que-relacion-existe-entre-emociones-y-autoestima-208.html>
  
- Norai (2017) *Relajación para niños: La nube*. Youtube.  
Consultado el 18 de noviembre de 2019. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=XXy7C6PftVA>
  
- Poch, S. (2001) *Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado.  
Consultado el 11 de noviembre de 2019. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233619>
  
- Rodríguez-Ledo, C., Celma, L., Orejudo, S. y Rodríguez Barreiro, L. (2012) *Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: Programa de educación socio-emocional SEA*. Universidad de Zaragoza.  
Consultado el 22 de nov. de 19. Recuperado de:  
<http://www.ub.edu/jornadeseducacioemocional/wp-content/uploads/2012/04/4.Programa-SEA-Desarrollo-de-las-habilidades-emocionales-y-sociales-de-los-jóvenes-en-el-aula.-César-Rodr%C3%ADguez-Laura-Celma-Santos-Orejudo-Luis-Mar%C3%ADa-Rodr%C3%ADguez..pdf>
  
- RUA (Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. “*Procesos psicológicos básicos: La inteligencia*”. Alicante.  
Consultado el 11 de octubre de 2019. Recuperado de:  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3834/32/TEMA%208\\_PROCESOS%20PSICOLÓGICOS%20BASICOS.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3834/32/TEMA%208_PROCESOS%20PSICOLÓGICOS%20BASICOS.pdf)
  
- Ruíz, M. (2018). *El adjetivo. Lengua en primaria. Aprendo y me divierto con Miguel y sus amigos*. Youtube.  
Consultado el 9 de noviembre de 2019. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=WubQP3SoncU>

- Suárez, I. y Mendoza, B. (2008). “Desarrollo de la inteligencia emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales” Universidad pedagógica experimental: Venezuela.  
Consultado el 19 de octubre de 2019.  
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892005.pdf>
  
- Ulises, T. (2011). “*Teoría del aprendizaje significativo- David Ausubel*”. El Psicoasesor.  
Consultado el 15 de octubre de 2019.  
<http://elpsicoasesor.com/teoria-del-aprendizaje-significativo-david-ausubel/>

## 8. Anexos

### Anexo 1. Creación de un corto en Educación Física

Nombre del equipo: \_\_\_\_\_

#### Miembros del equipo

--	--	--	--

#### Personajes que representan (y narrador en caso de haberlo)

--	--	--	--

#### Argumento de la historia (10 ‘)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### Escenas y sus ideas principales (10’)

<b>Escena 1</b> (Baile 1)	
<b>Escena 2</b> (Baile 2)	

<p><b>Escena 3</b> (Baile 3)</p>	
--------------------------------------	--

**Selección de música (10´)**

<p><b>Música</b> <b>escena 1</b></p>	
<p><b>Música</b> <b>escena 2</b></p>	
<p><b>Música</b> <b>escena 3</b></p>	



¿Preparadas y preparados?

¿Listos?

!!!Acción!!!



### Anexo 3. Ejercicio del adjetivo

Nombre: \_\_\_\_\_

**¡Vamos a asegurarnos de que nos llevamos "el adjetivo"  
aprendido a casa!**



**Cuentas con 5 minutos para hacer esta prueba, el tiempo empieza... ¡ya!**

1. Rodea con el color que más te guste las palabras que son adjetivos

camión      mágico      papel      amigo      cariñoso

divertido      lavadora      triste      pinza      sincera

2. **Subraya los adjetivos que encuentres en estas frases:**

- Mi hermana tiene una habitación preciosa y me da envidia
- Yo estuve ayer en una fiesta divertida y me gustó
- La mancha grande de tu mochila no se irá

3. **Para acabar, escribe una frase que diga cómo te sientes hoy (con una condición: tiene que llevar un adjetivo)**

---

---

Ahora, rodea la respuesta que necesites para analizar cómo llevas "el adjetivo":

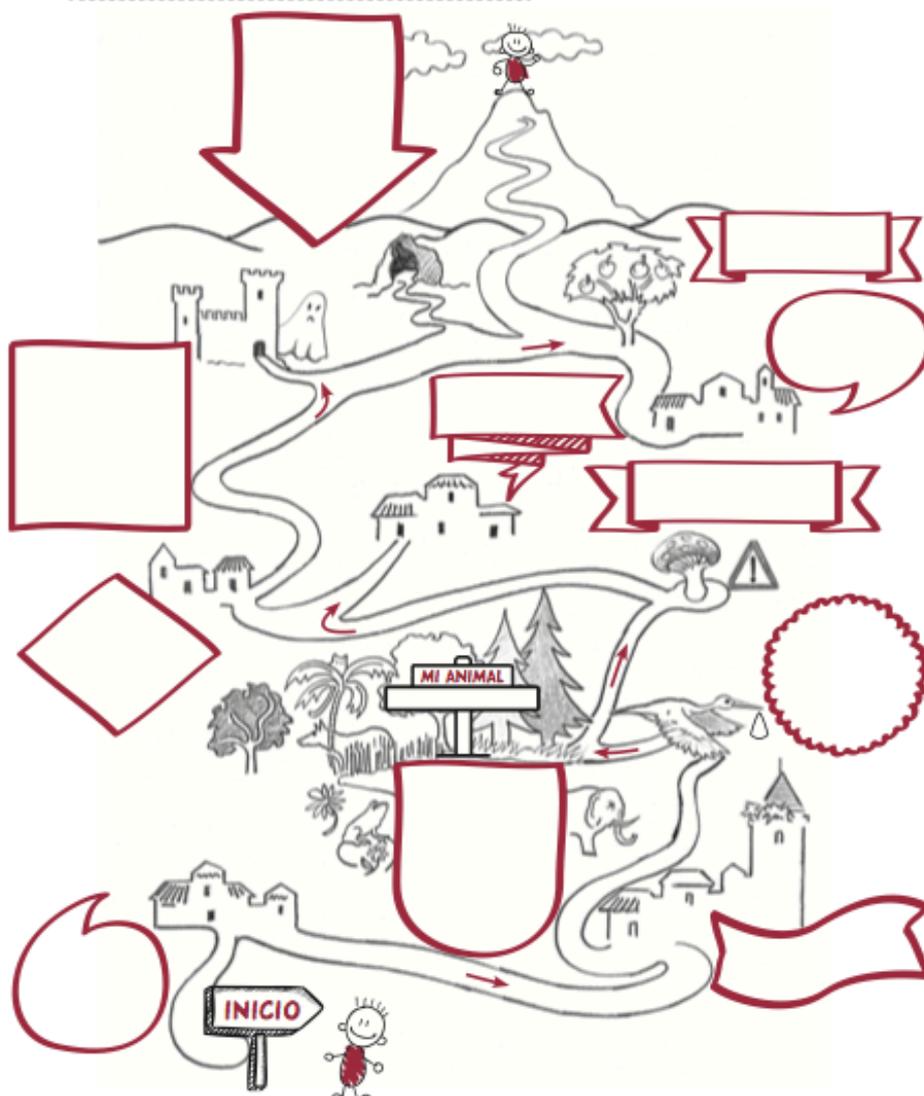
Siento que he asimilado el concepto de adjetivo	Si	No
Podría dar un ejemplo de un adjetivo	Si	No
Sé bien cuáles son sus características	Si	No

Anexo 4. Meditación a través de la ficha “Dibujo de un viaje personal”, del programa SEA

Sesión 3



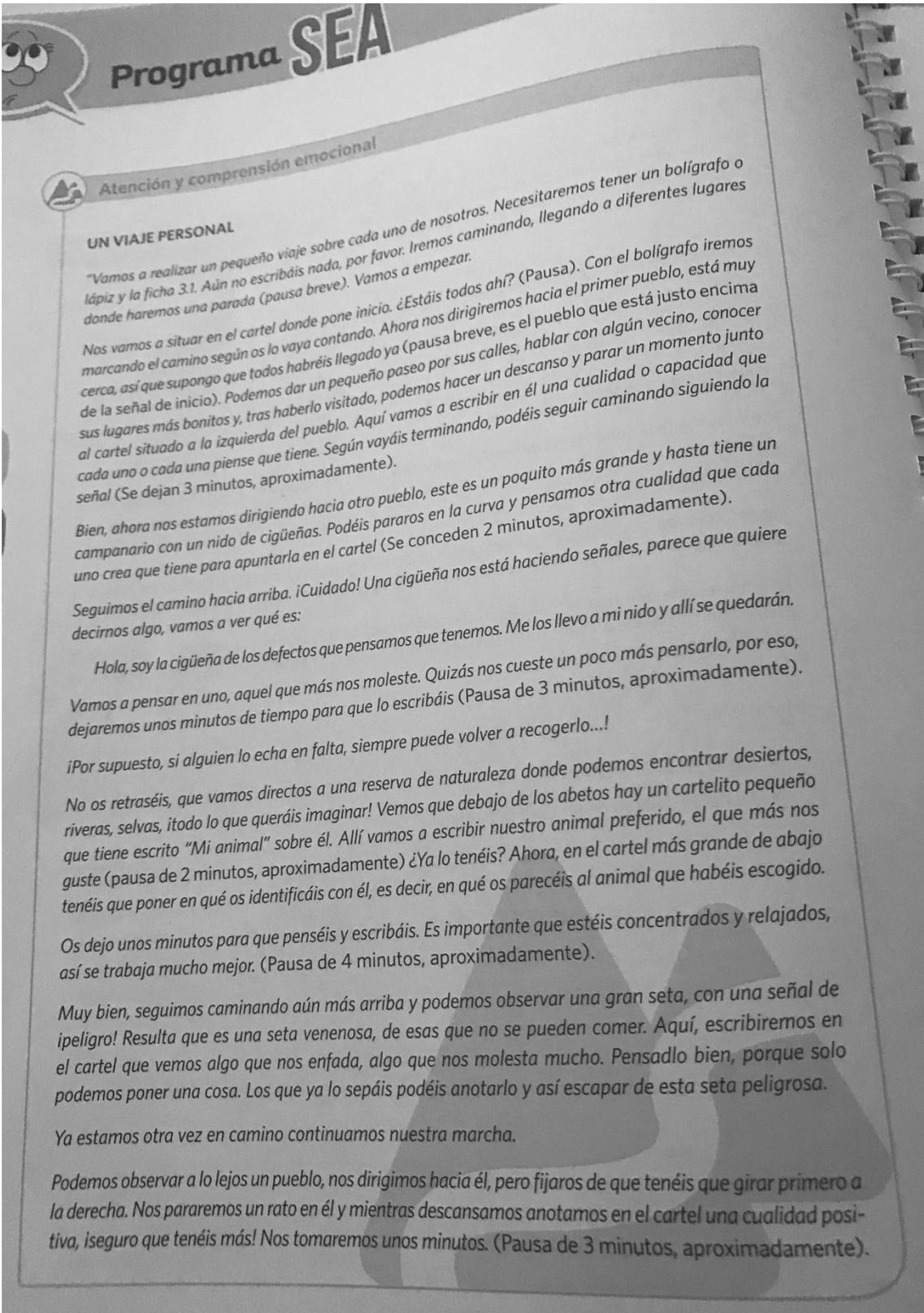
Ficha 3.1. Dibujo de un viaje personal



Copyright © 2017 by TEA Ediciones, S.A.U., Madrid, España. Edita: TEA Ediciones, S.A.U.; Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid, España. Este ejemplar está impreso en ODS TINTAS. Si lo presentas otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio. NO LA UTILICE. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. Impreso en España. Printed in Spain.

13

A continuación, se muestra la lectura que guía esta actividad y a través de la cual los alumnos podrán completar la ficha mostrada anteriormente:



**Programa SEA**

**Atención y comprensión emocional**

**UN VIAJE PERSONAL**

*"Vamos a realizar un pequeño viaje sobre cada uno de nosotros. Necesitaremos tener un bolígrafo o lápiz y la ficha 3.1. Aún no escribáis nada, por favor. Iremos caminando, llegando a diferentes lugares donde haremos una parada (pausa breve). Vamos a empezar.*

*Nos vamos a situar en el cartel donde pone inicio. ¿Estáis todos ahí? (Pausa). Con el bolígrafo iremos marcando el camino según os lo vaya contando. Ahora nos dirigiremos hacia el primer pueblo, está muy cerca, así que supongo que todos habréis llegado ya (pausa breve, es el pueblo que está justo encima de la señal de inicio). Podemos dar un pequeño paseo por sus calles, hablar con algún vecino, conocer sus lugares más bonitos y, tras haberlo visitado, podemos hacer un descanso y parar un momento junto al cartel situado a la izquierda del pueblo. Aquí vamos a escribir en él una cualidad o capacidad que cada uno o cada una piense que tiene. Según vayáis terminando, podéis seguir caminando siguiendo la señal (Se dejan 3 minutos, aproximadamente).*

*Bien, ahora nos estamos dirigiendo hacia otro pueblo, este es un poquito más grande y hasta tiene un campanario con un nido de cigüeñas. Podéis pararos en la curva y pensamos otra cualidad que cada uno crea que tiene para apuntarla en el cartel (Se conceden 2 minutos, aproximadamente).*

*Seguimos el camino hacia arriba. ¡Cuidado! Una cigüeña nos está haciendo señales, parece que quiere decirnos algo, vamos a ver qué es:*

*Hola, soy la cigüeña de los defectos que pensamos que tenemos. Me los llevo a mi nido y allí se quedarán. Vamos a pensar en uno, aquel que más nos moleste. Quizás nos cueste un poco más pensarlo, por eso, dejaremos unos minutos de tiempo para que lo escribáis (Pausa de 3 minutos, aproximadamente).*

*¡Por supuesto, si alguien lo echa en falta, siempre puede volver a recogerlo...!*

*No os retraséis, que vamos directos a una reserva de naturaleza donde podemos encontrar desiertos, riveras, selvas, ¡todo lo que queráis imaginar! Vemos que debajo de los abetos hay un cartelito pequeño que tiene escrito "Mi animal" sobre él. Allí vamos a escribir nuestro animal preferido, el que más nos guste (pausa de 2 minutos, aproximadamente) ¿Ya lo tenéis? Ahora, en el cartel más grande de abajo tenéis que poner en qué os identificáis con él, es decir, en qué os parecéis al animal que habéis escogido.*

*Os dejo unos minutos para que penséis y escribáis. Es importante que estéis concentrados y relajados, así se trabaja mucho mejor. (Pausa de 4 minutos, aproximadamente).*

*Muy bien, seguimos caminando aún más arriba y podemos observar una gran seta, con una señal de ¡peligro! Resulta que es una seta venenosa, de esas que no se pueden comer. Aquí, escribiremos en el cartel que vemos algo que nos enfada, algo que nos molesta mucho. Pensadlo bien, porque solo podemos poner una cosa. Los que ya lo sepáis podéis anotarlo y así escapar de esta seta peligrosa.*

*Ya estamos otra vez en camino continuamos nuestra marcha.*

*Podemos observar a lo lejos un pueblo, nos dirigimos hacia él, pero fijaros de que tenéis que girar primero a la derecha. Nos pararemos un rato en él y mientras descansamos anotamos en el cartel una cualidad positiva, ¡seguro que tenéis más! Nos tomaremos unos minutos. (Pausa de 3 minutos, aproximadamente).*



## Atención y comprensión emocional

*Volvemos a ponernos en marcha, cogemos la mochila, continuamos hacia el siguiente poblado y rápidamente escribimos otra cualidad que creamos que poseemos. No tardéis mucho que parece que viene una tormenta... (Pausa de 2 minutos, aproximadamente).*

*Bien, lo estáis haciendo muy bien. Ahora continuamos caminando. ¿Qué veis? Un castillo a lo lejos, y... ¡oh! Parece que hay una sombra observándonos, ¿tendremos problemas? La puerta está abierta... Vamos a entrar para dejar allí nuestros miedos, aquello que no hacemos porque tememos que nos vaya a pasar algo, aquello a lo que nos cuesta hacerle frente. Los dejaremos apuntados en el cartel y así nos habremos liberado de ellos. ¡Vamos, atrévete a dejarlos allí! (Pausa de 4 minutos, aproximadamente).*

*Genial, ¡uf! Qué bien que se ha quedado lejos, hemos cogido confianza en nosotros mismos para seguir adelante..., así podremos hacerle frente seguro. ¡Acordaros de no volver a recogerlo! (Pausa breve).*

*Ya podemos continuar la marcha con confianza, ¡Ánimo que ya nos queda poco!*

*Vamos a seguir por donde indica la flecha, pasaremos de largo hasta llegar a un pueblo para anotar otra de nuestras cualidades positivas. ¿A que ahora resulta más fácil? ¡Seguro que sí!*

*Casi estamos en la cima de la montaña, pero antes vamos a coger una manzana del árbol, es importante coger un poquito de energía con todo lo que hemos andado...*

*(Leer lentamente) Este árbol es especial y contiene manzanas que nos ofrecen una cualidad para que la hagamos nuestra. Entonces, os voy a decir qué manzanas contiene y elegís la que os apetezca. Después acordaos de anotarla en el cartel. La primera manzana contiene la confianza en uno mismo, la segunda manzana contiene saber tranquilizarse, la tercera manzana ser responsable y la cuarta manzana esforzarse más.*

*¿Ya sabes cuál vas a coger? Coge una manzana y hazla tuya, es fácil (Pausa de 3 minutos, aproximadamente). ¿Te imaginas con la nueva cualidad que acabas de conseguir? ¡Seguro que sí! Guárdala en tu mochila y si se te olvida, no te preocupes, ¡vuélvela a coger cuando te acuerdes! (Pausa breve).*

*¡Uy! Nos hemos pasado de largo una cueva. Vamos hacia ella y decidimos entrar. Vamos a ver qué pasa allí. Es una cueva en la que hay escrito algo en la pared, algo sobre nosotros mismos. ¿Lo ves? (Pausa breve) Puedes volver a mirar. ¡Por fin conseguimos descifrar algo que hemos descubierto hace poco sobre nosotros mismos! ¡Escribe aquello que has conseguido descifrar! (Pausa de 3 minutos aproximadamente. Si tienen dudas sobre qué escribir aclararles que tiene que ser una característica buena suya que hayan descubierto hace poco, bien sea relacionado con su personalidad, sus sentimientos, su físico...).*

*Finalmente, ya podemos continuar nuestro camino y comenzar a subir la montaña. Supongo que habréis llegado todos a la cima.*

*¡Enhorabuena! Habéis hecho un gran recorrido sobre vosotros mismos. Siempre que queráis, podéis volver a leerlo, a recordarlo o volverlo a hacer. Esperamos que hayáis tenido un viaje muy agradable".*

**Anexo 5. Rúbrica para evaluar el cortometraje, su proceso y la implicación en el trabajo cooperativo**

Dimensiones	%	Muy bien (10-9)	Bien (8-7)	Regular (6-5)	Mal (4-0)	Nota
Dominio de los contenidos	20 %	Conoce bien y sabe cómo expresar emociones a través de su cuerpo a través del movimiento, la mirada o la gestualidad	Realiza los movimientos correctamente pero no expresa sus emociones a través de su cuerpo	Sigue la música con esfuerzo, aunque sin demasiada coordinación	No coordina los movimientos y no es capaz de seguir la musicalidad	
Organización de los diálogos y las escenas	20%	El argumento está claramente estructurado y las ideas principales se ven reflejadas en el producto final	La historia se sigue bien pero no se han reflejado las ideas principales en el producto final. Hay partes improvisadas.	Se ve que el argumento no se ha trabajado suficientemente y la historia no se acaba de entender	No se han estructurado las escenas y el argumento no tiene ninguna coherencia con los bailes	
Número de bailes y dificultad	20%	Se han realizado los tres bailes y con un nivel adecuado a su edad, originales y trabajados	Se han realizado dos bailes y eran originales y trabajados	Se han realizado dos bailes, pero eran poco originales y era evidente la falta de trabajo	Se ha realizado uno o dos bailes y muy poco trabajados	
Implicación en el trabajo cooperativo	10%	Participa de manera muy activa en todas las tareas implicándose notablemente	Participa en la realización de las actividades propuestas en los equipos cooperativos	Participa en casi todas las actividades	No es demasiado participativo en las actividades	
Gestión del tiempo	10%	Se ha gestionado de manera muy eficaz el tiempo en todas las actividades dando tiempo a realizar el trabajo bien hecho	Se ha gestionado de manera eficaz el tiempo, pero en momentos puntuales se ha mostrado cierta prisa o lentitud	No se ha gestionado bien el tiempo, pero se ha entregado el proyecto a tiempo	No se ha gestionado bien el tiempo ni se ha entregado el proyecto tiempo	
Manejo de los roles	10%	Realiza de manera efectiva las funciones que le pertenecen por	Cumple su rol, pero no acepta algunos roles de sus	No cumple con todas las funciones del rol y le	No cumple las funciones que le pertenecen ni	

		su rol y respeta también las funciones de sus compañeros	compañeros al tener que realizar otras tareas necesarias para el equipo	cuesta asumir el de sus compañeros	acepta las de los demás	
--	--	--	---	------------------------------------	-------------------------	--

## Anexo 6. Rúbricas para evaluar la sesión de Educación Artística

En esta primera rúbrica se evalúan el dominio de contenidos y el trabajo de cada uno en su equipo cooperativo:

Dimensiones	%	Muy bien (10-9)	Bien (8-7)	Regular (6-5)	Mal (4-0)	Nota
Dominio de los contenidos	20 %	Conoce bien y sabe cómo expresar sus ideas y emociones a través del dibujo y la expresión artística. Tiene una buena composición y manejo de los materiales.	Expresa bien sus ideas sobre el papel. Ha asimilado bien las técnicas de composición y controla el uso de materiales.	No ha asimilado del todo bien las técnicas y el buen manejo de los materiales pero ha realizado la composición finalmente.	No ha asimilado cómo manejar los materiales y no ha conseguido realizar su composición	
Gestión del tiempo	10%	Se ha gestionado de manera muy eficaz el tiempo en todas las actividades dando tiempo a realizar el trabajo bien hecho	Se ha gestionado de manera eficaz el tiempo, pero en momentos puntuales se ha mostrado cierta prisa o lentitud	No se ha gestionado bien el tiempo, pero se ha entregado el proyecto a tiempo	No se ha gestionado bien el tiempo ni se ha entregado el proyecto tiempo	
Manejo de los roles	10%	Realiza de manera efectiva las funciones que le pertenecen por su rol y respeta también las funciones de sus compañeros	Cumple su rol, pero no acepta algunos roles de sus compañeros al tener que realizar otras tareas necesarias para el equipo	No cumple con todas las funciones del rol y le cuesta asumir el de sus compañeros	No cumple las funciones que le pertenecen ni acepta las de los demás	
Proceso artístico	10%	Ha tenido una implicación en el trabajo constante y mucho interés en su composición.	Ha sido constante en su trabajo, y ha mostrado interés en	No ha sido muy constante en su trabajo pero ha mostrado	No ha sido constante y no ha destacado por su interés	

			numerosas ocasiones.	interés en la actividad	en la actividad	
--	--	--	----------------------	-------------------------	-----------------	--

La rúbrica que se va a mostrar a continuación se centra en un desarrollo más personal del alumno, y se valorará lo siguiente:

Dimensiones	%	Muy bien (10-9)	Bien (8-7)	Regular (6-5)	Mal (4-0)	Nota
Autocontrol	20 %	Sabe bien cómo auto controlarse y gestionar momentos de agitación en tranquilidad	Conoce cómo auto controlarse, pero le cuesta ponerlo en prácticas en alguna ocasión	Conoce cómo auto controlarse, pero no lo pone en práctica	No conoce cómo auto controlarse y no lo pone en práctica	
Puesta en calma	20%	Acepta y acoge con cariño los momentos de puesta en calma como algo enriquecedor para él/ella	Acepta los momentos de puesta en calma como algo enriquecedor para él/ella, pero le cuesta entrar en ese proceso	Le cuesta aceptar los momentos de puesta en calma, pero finalmente lo consigue	No acepta los momentos de puesta en calma ni hace por intentar llegar a un estado más tranquilo	
Concentración	10%	Se conoce a sí mismo/a y sabe cómo concentrarse, pudiéndolo hacer sin problemas y cuando lo requiere la situación	Se conoce a sí mismo/a y sabe cómo concentrarse, pero no lo hace siempre que debe	Sabe cómo concentrarse, pero no lo hace normalmente	No conoce ni ha desarrollado técnicas de concentración, y por tanto no puede ponerlas en práctica	