



**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**Trabajo Fin Grado en Educación Primaria**

**(Mención Educación Especial)**

*Trabajo de la Inteligencia Emocional en personas con  
Discapacidad Intelectual, a través de la música*

**Sentio, ergo sum**

**Alumna: Mihaela Mirela Puzdre**

**Tutor: Mariano Rubia Avi**

*« ¿Cómo tiene que ser un buen maestro? La gente dice “Un maestro tiene que tener vocación”. Maestro y vocación siempre van unidos, parece que no se pueden separar. Pero para mí hay algo más, porque la vocación muchas veces, por los golpes de la vida o por decepciones, se difumina. Para mí hay algo más, que es la actitud. Todos los maestros tienen que tener actitud, tienen que conseguir contagiar con esa actitud a los niños. Vamos a ser ejemplo para cientos y cientos de niños. Así que este juego no vale para cualquiera.»*

(César Bona, 2015)

# RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado es el resultado final de una intensa labor de investigación y documentación, cuyos frutos se pueden apreciar desde sus principios. Se trata de la ampliación de un programa de Educación Emocional ya implantado en la asociación Fundación Personas, cuya denominación es “Sentio, ergo sum”. La columna vertebral, que guía en todo momento las actividades, es la música empleada como terapia.

Los destinatarios de la propuesta son un grupo de alrededor de 15 personas adultas, con discapacidad intelectual leve, que participan en los centros de interés de la asociación. Es decir, se trata de un proyecto encuadrado en la educación no formal.

Comenzamos con la presentación de una fundamentación teórica que aborda todos y cada uno de los elementos que más tarde se verán reflejados en el proyecto de intervención.

En la segunda parte del TFG planteamos una propuesta que surge de las necesidades y características observadas en el contexto de aplicación. De esta manera procuraremos profundizar en el desarrollo de la competencia emocional, desarrollando actividades variadas. En estas las emociones serán abordadas desde diferentes puntos de vista, pero siempre guiadas por la faceta terapéutica de la música. La finalidad última será capacitar a los alumnos para afrontar los retos diarios y, por ende, aumentar su bienestar personal y social.

## **PALABRAS CLAVE**

Discapacidad Intelectual, Competencia Emocional, Emociones, Música, Inteligencias Múltiples, Musicoterapia

# ABSTRACT

This Final Degree Project is the result of an intense research and documentation work, whose fruits can be appreciated from its beginnings. This is the extension of an Emotional Education program already implemented in the Fundación Personas association, whose name is "Sentio, ergo sum". The spine, which guides activities at all times, is music used as therapy.

The receivers of the proposal are a group of around 15 adults, with mild intellectual disabilities, who participate in the centers of interest of the association. It means that it is a project framed in non-formal education.

We begin with the presentation of a theoretical bases of every element later reflected on the intervention project.

In the second part of the TFG we suggest a proposal derived from the observed in context needs and characteristics is made. In doing so, we will try to deepen the development of emotional competence by developing varied activities. In these, the emotions will be approached from different points of view, but always guided by the therapeutic facet of the music. The ultimate goal will be to train students to face the daily challenges and, therefore, increase their personal and social well-being.

## KEY WORDS

Intellectual Disability, Emotional Competence, Emotions, Music, Multiple Intelligences, Music Therapy

# AGRADECIMIENTOS

El presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) es el resultado tras el esfuerzo, tanto físico, como mental, realizado de distintas formas y por muchas personas. Cabe mencionar que sin su apoyo este trabajo, seguramente, no sería ni parecido al resultado final. Su aportación ha consistido en opinar, corregir, presentarme sus conocimientos y trabajos, escucharme y tener paciencia en mis momentos más difíciles, facilitando enormemente mi labor. Por ello, me siento bendecida por haber podido aprender de su sabiduría y experiencia, y como prueba de ello deseo mencionarles y dedicarles un espacio en este trabajo.

En primer lugar, a mi tutor, Mariano Rubia Avi, que es uno de los mejores profesores que he tenido en toda la carrera, del que tanto he aprendido y que es un ejemplo tanto de profesionalidad, como a nivel personal. Por la forma en la cual me ha demostrado que cree en mí, por cómo me ha aconsejado, aguantado (con toda su paciencia) y apoyado en todo momento y desde cursos atrás, deseo presentarle todos mis respetos y mi más sincero agradecimiento.

En segundo lugar, le presento mi gratitud a quien hizo posible este trabajo; que me abrió su alma y su vida desde los primeros momentos, y me permitió aprender de su experiencia en el campo de trabajo; y que, de forma desinteresada y sin ningún motivo real por el cual deba ayudarme, decidió hacerlo desde antes de conocernos personalmente: Mar Cano Plaza. Es una de aquellas personas que cuando te habla de su trabajo y sus “chicos” transmite su amor y buen hacer, por todos los poros. Ojalá todos los trabajadores presentasen la misma dedicación y entrega en su labor.

En tercer, pero no último, lugar a mi novio y familia, con cuyo cariño y amparo incondicional me ayudaron a convertirme en lo que hoy soy. No hay palabras para agradecer a estas personas que sacrificaron tantas cosas para que yo pueda hacer real mi sueño y que entendieron y aceptaron mi ausencia durante la carrera (mientras realizaba exilios de estudio intenso). Esto para no hablar de mis malos momentos, en los cuales creyeron en mí, hasta cuando yo no lo hacía.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>2. JUSTIFICACIÓN</b> .....	1
2.1. RELEVANCIA DEL TEMA .....	2
2.2. OBJETIVOS DEL TFG .....	2
2.3. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE GRADO .....	3
<b>3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	4
3.1. DISCAPACIDAD .....	5
3.1.1. Concepto de discapacidad .....	5
3.1.2. Evolución histórica del tratamiento de la discapacidad .....	6
3.1.3. Modelos de intervención .....	7
3.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL .....	7
3.2.1. Concepto y evolución terminológica .....	8
3.2.2. Etiología .....	9
3.2.3. Evaluación .....	10
3.3. COMPETENCIA EMOCIONAL .....	14
3.4. LAS EMOCIONES .....	14
3.4.1. Concepto .....	15
3.4.2. Desde la activación hasta la respuesta .....	15
3.4.3. Clasificación .....	16
3.5. LA INTELIGENCIA .....	17
3.5.1. Teoría de las Inteligencias Múltiples .....	17
3.5.2. Inteligencia emocional .....	19
3.5.3. Modelos .....	20
3.5.4. Importancia de la educación emocional .....	20
3.6. LA MÚSICA .....	21
3.6.1. Concepto, funciones y beneficios .....	22
3.6.2. Inteligencia musical .....	23
3.6.3. La sinestesia .....	23
3.7. RELACIÓN ENTRE LAS EMOCIONES Y LA MÚSICA .....	24

3.8. RELACIÓN DE LAS PERSONAS CON DI, CON LA MÚSICA.....	24
<b>4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: “SENTIO, ERGO SUM” .....</b>	<b>25</b>
4.1. JUSTIFICACIÓN .....	25
4.2. CONTEXTUALIZACIÓN .....	26
4.3. PARTICIPANTES .....	26
4.4. OBJETIVOS .....	27
4.5. CONTENIDOS.....	28
4.6. TEMPORALIZACIÓN .....	28
4.7. METODOLOGÍA.....	28
4.8. RECURSOS .....	29
4.9. DESARROLLO DEL PROGRAMA .....	30
4.10. EVALUACIÓN .....	36
<b>5. CONCLUSIONES .....</b>	<b>38</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....</b>	<b>42</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>47</b>
ANEXO 1: RELACIÓN ACTIVIDADES-CONTENIDOS-OBJETIVOS .....	48
ANEXO 2: SESIONES .....	49
Sesión 1: La mitad llena.....	49
Sesión 2: La lluvia como parte de mí.....	50
Sesión 3: Una canción para cada emoción .....	52
Sesión 4: El “aspecto” de las emociones.....	54
Sesión 5: Danzaterapia .....	56
Sesión 6: Música al ritmo del corazón .....	57
Sesión 7: Emociones sensoriales.....	59
Sesión 8: Holofonías .....	60
ANEXO 3: ESCALA DE VALORACIÓN.....	62
ANEXO 4: TMMS-24 .....	63
ANEXO 5: ESCALA DE AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE .....	65
ANEXO 6: EVALUACIÓN DOCENTE .....	66

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Etiología de la DI (AARM, 2006).....	10
<b>Tabla 2:</b> Clasificación de la DI según el nivel de inteligencia media.....	13
<b>Tabla 3:</b> Listado de canciones trabajadas en las diferentes sesiones .....	32

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Personas con discapacidad por edad y sexo; por mil habitantes .....	5
<b>Figura 2:</b> Distribución nacional de las personas con discapacidad.....	5
<b>Figura 3:</b> Modelo teórico de retraso mental .....	11
<b>Figura 4:</b> Concepto de emoción .....	15
<b>Figura 5:</b> Teoría de las Inteligencias Múltiples.....	18
<b>Figura 6:</b> Esquema modelo multifactorial.....	20

# 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época fuertemente marcada por las diferencias; en el sentido de que en muchas ocasiones, por propia elección, luchamos por distinguirnos de la mayoría de las personas que nos rodean. A pesar de ello, dentro de esta maratón convivimos con personas que nacen o adquieren involuntariamente ciertas características que hacen que su lucha tenga un sentido contrario: tener una vida igual a la mayoría. Aquí se englobaría a las personas con diversidad funcional.

En el presente TFG planteamos presentar una ampliación del programa de educación emocional ya implantado en el Centro Ocupacional “Lince Talleres” (Fundación Personas, ASPRONA), de Valladolid, donde se desarrollan actividades formativas y rehabilitadoras, a un colectivo conformado por personas con Discapacidad Intelectual (en adelante DI) leve, encuadrados en la adultez temprana y media.

Gracias a este tipo de iniciativas nosotros, como Maestros en Educación Especial podemos mostrar nuestras capacidades ante un campo más amplio, no limitándonos a las distintas etapas de escolaridad formal, y consiguiendo con ello, llevar un paso más allá la planificación de actividades que den una respuesta educativa basada en los principios de normalización e inclusión.

En primer lugar, realizaremos una justificación del TFG, tratando su relevancia, sus objetivos y su relación con las competencias generales y específicas del Grado de Educación Primaria. Después, presentaremos un corpus de conocimiento con la fundamentación teórica compuesta por los principales elementos que más tarde se trabajarán en el programa. Estos son: la DI, la competencia emocional, las emociones, las inteligencias y la música; y terminaremos esta parte mediante la presentación de la correlación entre dichos elementos. A continuación, expondremos un resumen del programa analizado y se estudiarán los resultados tras su aplicación. Terminaremos con unas conclusiones y consideraciones finales.

## 2. JUSTIFICACIÓN

En el presente apartado explicaremos el motivo de la elección del tema, realizándose mediante la presentación de su relevancia, de los objetivos perseguidos y argumentando la forma en la cual se relaciona el trabajo con las competencias del grado.

Es importante mencionar que la elección del tema la hemos realizado en base al interés personal y en función de la detección de estas necesidades, en lo respectivo al mundo de la educación y al desarrollo emocional. El elemento musical, aparte de ser

uno de mis hobbies, puede resultar ser una herramienta muy útil a nivel comunicativo y, por lo tanto, de gran ayuda en la educación de las personas con DI.

## **2.1. RELEVANCIA DEL TEMA**

La educación emocional es un elemento imprescindible en la educación integral de los miembros de la sociedad. Compartimos la defensa que Sánchez-Mendiola (2014) hace a Aristóteles (siglo IV, A.C.) quien ya decía que *“educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto”* (Sánchez-Mendiola, 2014, p. 63). Durante mucho tiempo ha sido ignorado, priorizándose únicamente los aspectos de desarrollo intelectual. En la actualidad, se reconoce su relevancia y sus consecuencias, y por lo tanto, se fomenta su trabajo dentro y fuera de las aulas. Con ello se pretende capacitar a las personas para adquirir una mayor conciencia de sí, mejorar las relaciones intra e inter personales y aumentar su bienestar personal.

La música ha sido escogida porque está presente en el día a día de la sociedad y por el amplio abanico de reacciones y sensaciones que provoca en todos nosotros en función de la personalidad de cada uno y del estado de ánimo del momento. Por ello, consideramos que es una herramienta muy adecuada para desarrollar una educación emocional eficaz (identificar las emociones positivas y negativas, propias y ajenas; aprender a manipularlas y a su comportamiento en función de estas, al mismo tiempo que a moldear sus conductas en función de las emociones de los demás).

## **2.2. OBJETIVOS DEL TFG**

Dado que desde siempre se ha dicho que no llega antes el que va más rápido, sino el que sabe a dónde va, con el presente trabajo nos hemos propuesto diferentes objetivos, a los cuales presentamos en el presente apartado.

Las principales finalidades de este trabajo son: por un lado plasmar de forma resumida los conocimientos adquiridos durante los estudios universitarios; y por otro, realizar un análisis exhaustivo de uno de los centros de interés desarrollado en el centro ocupacional anteriormente mencionado.

Para ello, me he propuesto como objetivos los siguientes:

- Elaborar un trabajo que me avale para optar al Grado en Educación Primaria.
- Ampliar y aplicar mis conocimientos relacionados con la DI.
- Resaltar la importancia de la Educación Emocional de manera directa y transversal.
- Presentar la música como herramienta para la educación.
- Realizar una investigación sobre una actividad formativa, ya implantada, la cual ha tenido como finalidad el desarrollo y expresión emocional de los participantes.

## 2.3. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE GRADO

A continuación, pasaré a exponer las competencias generales adquiridas durante mis estudios, tal y como establece el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Tras cada una, pasaré a explicar cuál es su relación este TFG.

1. *“Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación– que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.”* (MEC, RD1393/2007, p. 27)

Empleo de una terminología técnica adecuada; muestra de un grado satisfactorio de desarrollo psicológico, sociológico y pedagógico, al mismo tiempo que se reconocen dichas características en el alumnado; comprensión de los principios y procedimientos aplicados a la práctica educativa.

2. *“Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–.”* (MEC, RD1393/2007, p. 28)

Aplicación de conocimientos adquiridos durante el estudio de las asignaturas de la carrera universitaria, junto a los alcanzados mediante la investigación personal, los cuales marcan en todo momento la realización del presente trabajo. Al mismo tiempo, cabe resaltar la importancia de la colaboración con otros profesionales, creando un trabajo en equipo fructífero y enriquecedor para todos los implicados.

3. *“Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.”* (MEC, RD1393/2007, p. 28)

Empleo de diversas fuentes de información (primarias y secundarias) y métodos en su consecución. Prueba de ello, se puede analizar el apartado de fundamentación teórica y el de bibliografía. Los datos encontrados han sido analizados de forma crítica y combinados para dar respuesta a las necesidades surgidas en cada apartado, pero preservando su veracidad y respetando los derechos de autor.

4. *“Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.”* (MEC, RD1393/2007, p. 28)

La competencia lingüística se puede observar tanto a nivel de comunicación escrita, en la redacción del trabajo propiamente dicho, como a nivel de comunicación oral, en el intercambio de ideas con el tutor y la colaboradora y también en la presentación

del TFG ante el tribunal. En todo ello estando presente la habilidad para transmitir la información de forma concisa, empleando correctamente la lengua castellana y una amplia variedad de terminología educativa específica.

5. *“Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.”* (MEC, RD1393/2007, p. 29)

La habilidad de aprendizaje autónomo ha sido un elemento imprescindible a la hora de superar con éxito los cuatro cursos de la carrera y, por supuesto, para ampliar los conocimientos ahí adquiridos, con la finalidad de elaborar el presente trabajo, de la mejor manera posible. Personalmente, considero que es una característica imprescindible de todo aquel que es, o aspira ser, un buen docente, ya que solo de esta forma se conseguirá estar actualizado ante los rápidos cambios sociales (y que requieren cambios igual de rápidos en la educación), siendo necesaria una gran creatividad, para llevar a cabo una continua innovación educativa.

6. *“Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.”* (MEC, RD1393/2007, p. 29)

Muestra continua de un compromiso ético, con la intención de potenciar una educación integral. El análisis de la información encontrada se realizará de forma crítica y se presentará de forma verídica, tratándose siempre desde el respeto y evitando caer en el error del presentismo. En cuanto a los principios de inclusión, fomento de la igualdad en el acceso y la permanencia, y la no discriminación, dada la temática escogida, se da por supuesto su respeto y su consideración democrática.

### **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Comenzamos presentando una fundamentación teórica, aproximándonos al tema trabajado desde diferentes perspectivas. Empezaremos por un análisis de la población a la que se dirige el programa, mediante una conceptualización de la noción de discapacidad, para después centrarnos en la DI; consideraremos la temática del proyecto, es decir el elemento emocional, su competencia e inteligencia; trataremos el vehículo empleado en la consecución de los objetivos (la música); y terminaremos con la demostración del nexo de unión entre las personas con DI, las emociones y la música.

### 3.1. DISCAPACIDAD

Nos adentraremos en el trabajo analizando brevemente el concepto de discapacidad junto a los diferentes modelos de intervención abordados a nivel histórico.

#### 3.1.1. Concepto de discapacidad

La actual definición de la discapacidad nos es presentada como un “*término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación*” (OMS, a través de Hermida-Ayala, L., 2010, p. 2). También se aclaran las nociones empleadas: *deficiencia*: problema que afecta a una estructura o función corporal; *limitaciones de la actividad*: dificultades a la hora de efectuar acciones; *restricciones de la participación*: impedimentos para participar en situaciones vitales. Por lo tanto, es un fenómeno de gran complejidad que pone de manifiesto la interacción que se da entre características internas (el propio organismo) y externas a los sujetos (pertenecientes a los contextos en los que desarrolla su vida).

A nivel nacional, en 2008 el porcentaje de personas que presentaba alguna discapacidad era del 8,5%, lo cual se traduce en 3,8 millones de personas (Instituto Nacional de Estadística, 2008). A continuación se exhiben los datos encontrados.

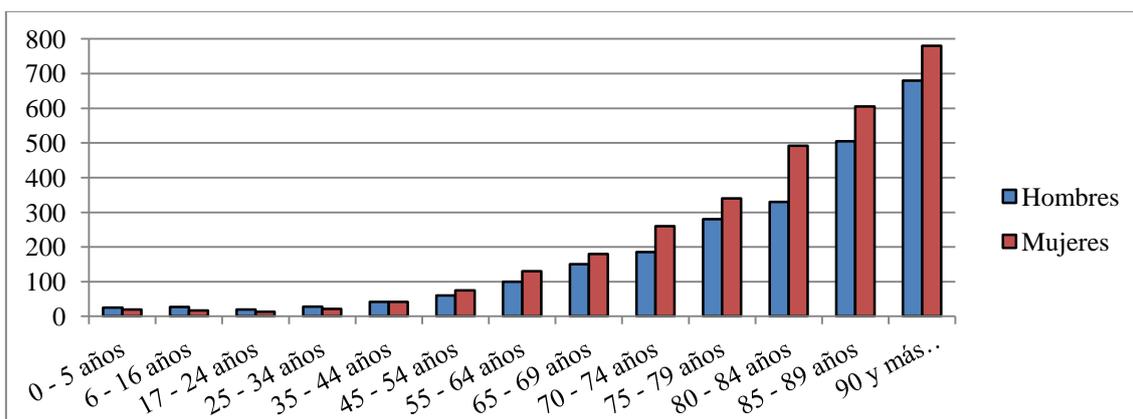


Figura 1: Personas con discapacidad por edad y sexo; por mil habitantes (INE, 2008)

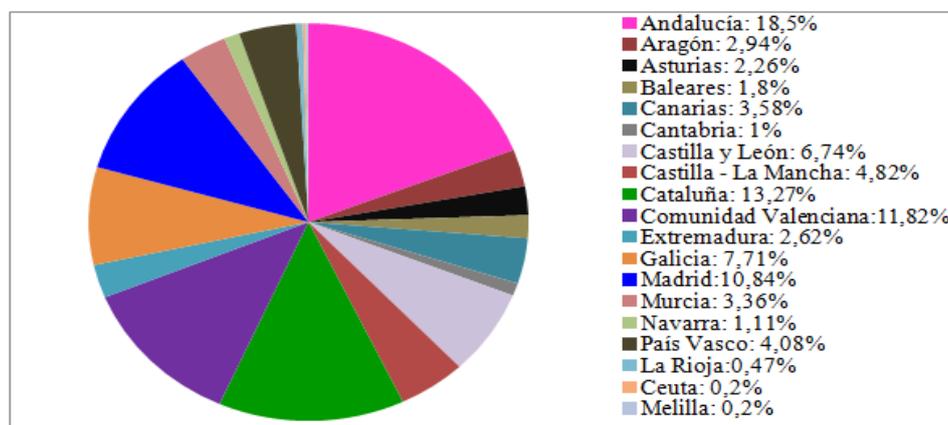


Figura 2: Distribución nacional de las personas con discapacidad

Elaboración propia (2018). Basada en INE, (2008)

### **3.1.2. Evolución histórica del tratamiento de la discapacidad**

Conocer el pasado, para poder comprender el presente y ser capaz de plantear un futuro mejor, consiste en una buena estrategia para el reconocimiento de la diversidad humana. Desde la antigüedad, las personas con discapacidad “ *fueron indistintamente, despreciados, adorados, compadecidos, aniquilados o temidos según las ideologías imperantes en el grupo social de pertenencia*” (di Nasso P., 2004, p. 5).

Aunque hay muestras de prácticas curativas (durante ceremonias religiosas), es curioso ver que las primeras civilizaciones, de la Pre-Historia, indiferentemente de dónde vivían tenían como denominador común la eliminación de todo lo que no suponía una ayuda para la supervivencia del grupo, o que era una carga.

El comienzo de la Historia fue caracterizado por la importancia de la fortaleza física y toda persona que presentaba alguna limitación era considerada como poseída o inservible y acababa por ser eliminada del sistema. Las diferentes culturas se respaldaban en su principal característica. Por ejemplo los griegos - culto a la belleza y a la perfección física; los espartanos - pretendían una mejora racial radical; para los egipcios el trato dependía si había nacido en las familias de los faraones, o no.

Los hebreos consideraban que los defectos físicos eran la consecuencia del pecado. El judaísmo, hizo cambiar el enfoque y empezó aceptándoles en las celebraciones religiosas. El cristianismo hizo que la atención a personas con discapacidad se convirtiera en un deber, porque ellos también estaban hechos a imagen y semejanza de Dios. Una de las medidas más importantes fue la creación de los “Nasocomios” (hospitales donde se les facilitaba techo, comida y ayuda espiritual).

En la Edad Media las personas consideradas “anormales” eran olvidadas, rechazadas o incluso temidas. En Francia incluso se crearon ciudades amuralladas para encerrarles. En el siglo XIV se les concentraba para exhibirles en circos o zoológicos. La iglesia cristiana condenaba el infanticidio, pero les denominaba endemoniados y les sometía a procesos exorcistas. En el siglo XV, debido a las epidemias, a las invasiones y a las Cruzadas, el número de discapacitados creció significativamente, dando lugar a la creación de los primeros asilos y fundaciones religiosas de socorro.

La Edad Moderna marca un antes y un después en el tratamiento de la discapacidad: el francés Ambrosio Paré (1550) impulsa la cirugía ortopédica; y la confección de prótesis. En los siglos XVI y XVII, como ayuda, se decretan varias “leyes de pobres”. En España, la Reina Isabel la Católica crea el primer hospital donde los soldados pueden adquirir prótesis y aparatos de apoyo, además del reconocimiento de un salario. En el siglo XVIII, la Revolución Industrial sigue fortaleciendo la conciencia social y reduce la diferenciación social entre personas con y sin discapacidad.

En la Edad Contemporánea los acontecimientos bélicos, junto a los accidentes laborales dejaron muchas secuelas físicas y mentales en los jóvenes. Por ello, se hizo necesaria la firma del Tratado de Paz de Versalles y la creación de la Organización Internacional del Trabajo, los cuales tuvieron un papel esencial en el establecimiento de

leyes que promuevan los derechos de las personas con discapacidad. El siglo XIX es el siglo por excelencia de los seguros sociales. Se pasa de recibir un apoyo exclusivamente asistencial al estudio desde punto de vista psico-medico-pedagógico, lo cual llevó a la aparición de distintas terapias especializadas.

Durante el siglo XX, sigue habiendo un rechazo muy palpable, llegando incluso a ser uno de los objetivos en el holocausto nazi, o de prácticas vejatorias tales como la esterilización sin consentimiento. La seguridad social desempeña un papel importante para su protección. En este, la persona con discapacidad, por no dar la talla socio-productiva que se le demanda, indiferentemente de la edad cronológica, a nivel legal, mantiene el estatus de menor de edad. En la educación, se empieza a aceptar la diversidad y considerar el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales (temporales o permanentes). (di Nasso P., 2004)

### **3.1.3. Modelos de intervención**

Si analizamos la evolución histórica de los modelos en los que se fundamenta la discapacidad encontramos: *modelo demonológico* (consecuencia de una posesión demoníaca); *modelo médico-biológico* (consecuencia de una enfermedad, trauma o lesión, ante lo cual es necesario plantear medidas individuales, terapéuticas y/o compensatorias); *modelo social* (condiciones ambientales, inter e intrapersonales); *modelo político-activista* o de las *minorías colonizadas* (añade que cada uno es parte de un grupo minoritario que durante un tiempo, ha sido explotado y discriminado); *modelo universal* (todos estamos en riesgo de tener una discapacidad); *modelo bio-psico-social* (es la visión más integradora y sostiene que la discapacidad es un hecho muy complejo y multifacético). (Egea García, C., 2009)

Siguiendo a Puig (1990), encontramos que realiza la siguiente clasificación de los modelos de intervención: *modelo tradicional* (prevalece visión animista, asociada al castigo divino o a la intervención demoníaca); *paradigma de la rehabilitación* (la intervención médica prevalece sobre la demanda de la persona); *paradigma de la autonomía personal* (el objetivo fundamental es el logro de una vida independiente).

Casado (1990) enuncia: *modelo de integración utilitaria* (aceptados, resignación fatalista); *modelo de la exclusión aniquiladora* (encierro y ocultación); *modelo de atención especializada y tecnificada* (las personas quedan supeditadas a los servicios y a los agentes especializados); *modelo de accesibilidad* (principio de normalización).

## **3.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Para profundizar más en el tema que nos concierne, a continuación trataremos la DI. En su tratamiento se realizarán los siguientes: breve explicación del concepto, junto a su evolución terminológica y su etiología; presentación de los distintos criterios a tener en cuenta para el diagnóstico; análisis multidimensional; muestra de los

principales sistemas de clasificación, teniendo como criterios las intensidades de apoyo necesarios y el nivel de inteligencia medida, siguiendo las pautas del DSM-5.

### **3.2.1. Concepto y evolución terminológica**

Actualmente, la DI está definida como aquella que se caracteriza por *“deficiencias en las funciones intelectual (...), deficiencias del comportamiento adaptativo (...) e inicio (...) durante el periodo de desarrollo”* (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 17).

Hasta el siglo XVIII el término genérico empleado socialmente para las personas que eran consideradas o se comportaba de forma "anormal" era el de “cretinos”, pero en dicho momento se pasó a llamarles “idiotas”. Un siglo más tarde, Esquirol (1816) diferencia entre “demente” o “enfermo mental” e “idiotas”. Posteriormente, este último es sustituido por el de “oligofrenia” o “retraso mental”, distinguiéndose entre: “idiotez” e “imbecilidad”.

En 1954 la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda como término genérico, para todas las discapacidades, el de “subnormal”. Al mismo tiempo distingue entre “deficiencia mental” (cuando el origen es de tipo biológico) y “retraso mental” (cuando el origen es de tipo social o cultural).

La Clasificación Internacional de la Enfermedad (CIE-10, 1992) sigue refiriéndose al desarrollo mental incompleto o detenido como “retraso mental”. Su propuesta alejaba la visión de la discapacidad como rasgo inherente a la persona, para plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV, 1994) considera la capacidad intelectual significativamente por debajo de la media (<70), la edad de inicio anterior a los 18 años y presencia de déficits en la conducta adaptativa.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y la salud (CIF, 2001) clasifica los estados funcionales y valora los efectos en la vida cotidiana.

Un año más tarde, la Asociación Americana del Retraso Mental (AARM, actualmente Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual / AAID, 2002): introduce el término de “discapacidad”, caracterizado por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa.

En la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2013) se empieza a hablar de “trastornos del desarrollo intelectual” y engloba a la DI dentro de los trastornos de neurodesarrollo. Dictamina que su inicio se ha de dar en el periodo de desarrollo y que sus limitaciones deben presentarse en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Para su diagnóstico sigue manteniendo los criterios del Coeficiente Intelectual (en adelante CI) y la función adaptativa. Estas dificultades debiéndose dar en uno o más aspectos de las actividades de la vida diaria.

Para llegar a la definición antes citada (al igual que en el caso del concepto de “*discapacidad*”) ha sido necesario el paso de mucho tiempo y la superación de muchas etapas, sobre todo a nivel social, en su forma de verlo. Para una mejor comprensión, se ha presentado un breve eje cronológico de los cambios sufridos a nivel lingüístico. El paso de unas expresiones a las otras se debía, en la mayoría de los casos a su sustantivación, con lo cual adquiría una connotación peyorativa.

### 3.2.2. Etiología

Existe unanimidad por parte de los especialistas, sobre el hecho de que no existe un claro factor predisponente, sino que puede ser una combinación entre los que se presenta a continuación. Incluso, para ir más allá, el anterior DSM – IV señala que en torno al 30 o 40% de los casos no puede determinarse una etiología clara. En este apartado vamos a destacar los elementos más importantes. Para ello vamos a tener en cuenta dos criterios: el momento de la aparición de los factores de riesgo y su tipología.

<b>Momento de aparición</b>	<b>Tipología de los factores</b>			
	<b>Biomédicos</b> (procesos biológicos)	<b>Sociales</b> (interacción social y familiar)	<b>Conductuales</b> (actividades inadecuadas)	<b>Educativos</b> (cognitivos y las habilidades adaptativas desarrolladas )
<b>Prenatal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos cromosómicos, del SNC o metabólicos.</li> <li>• Disgénesis cerebrales.</li> <li>• Enfermedades maternas.</li> <li>• Edad de los padres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobreza.</li> <li>• Malnutrición maternal.</li> <li>• Violencia doméstica.</li> <li>• Falta de cuidados prenatales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo de drogas, alcohol o tabaco por los padres.</li> <li>• Inmadurez de los padres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad cognitiva sin apoyos, de los padres.</li> <li>• Falta de apoyos para la paternidad.</li> </ul>
<b>Perinatal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anoxia.</li> <li>• Prematuridad.</li> <li>• Lesiones.</li> <li>• Trastornos neonatales.</li> <li>• Hemorragia intracraneal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de cuidados en el nacimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechazo de los padres a cuidar al hijo.</li> <li>• Abandono del hijo por parte de los padres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de informes médicos sobre servicios de</li> <li>• Intervención tras el alta médica.</li> </ul>

<b>Postnatal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traumatismo craneoencefálico.</li> <li>• Malnutrición.</li> <li>• Meningoencefalitis.</li> <li>• Trastornos epilépticos.</li> <li>• Trastornos degenerativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hijos con deficiencias-cuidador.</li> <li>• Falta de estimulación.</li> <li>• Pobreza familiar.</li> <li>• Enfermedad crónica en la familia.</li> <li>• Institucionalización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maltrato y abandono infantil.</li> <li>• Violencia doméstica.</li> <li>• Medidas de seguridad impropias.</li> <li>• Deprivación social.</li> <li>• Conductas problemáticas (niño).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficiencias parentales.</li> <li>• Diagnóstico tardío.</li> <li>• Servicios de intervención o educativos especiales, inadecuados.</li> <li>• Inadecuados apoyo familiar.</li> </ul>
------------------	---	--	--	---

**Tabla 1:** Etiología de la DI (AARM, 2006)

### 3.2.3. Evaluación

A continuación, se van a exponer las tres funciones del proceso evaluativo en el caso de la DI: la realización del diagnóstico (enfoque multidimensional), los principales sistemas de clasificación, y el proceso de evaluación y planificación de los apoyos.

#### 3.2.3.1. Diagnóstico desde un enfoque multidimensional

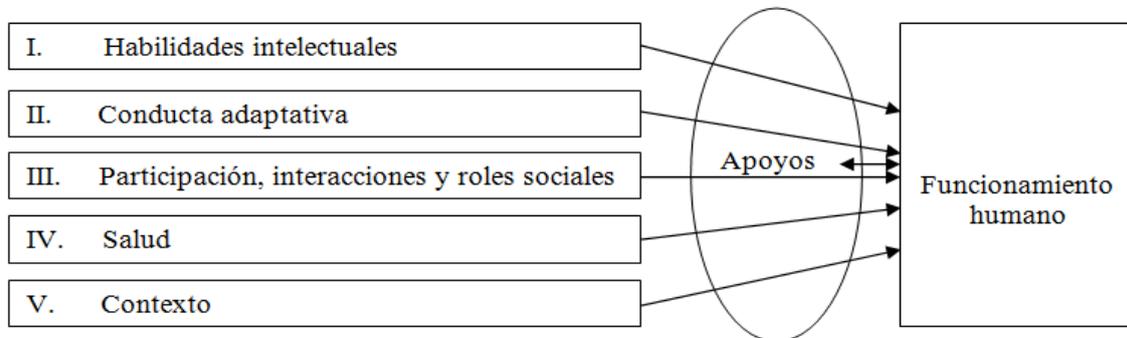
Como afirmábamos anteriormente, la discapacidad no ha de ser entendida como una característica solamente de la persona (permanente y/o inamovible, sino que puede variar significativamente en función de los apoyos recibidos). Por ello se ha de considerar la perspectiva interaccionista persona - entorno. Se resalta la presencia de tres elementos estrechamente relacionados: *“Las posibilidades o habilidades (...), en relación a los distintos entornos en los que participa habitualmente, las posibilidades de participación funcional (...) y por la adecuación del conjunto de apoyos y respuestas que las personas (...) les puedan proporcionar”* (Antequera, 2008, p. 9).

Los representantes de la AARM (Luckasson y cols., 2002) afirman que para la correcta aplicación del diagnóstico de la DI, se debe partir de cinco premisas esenciales:

1. *“Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.*
2. *La evaluación debe valorar a diversidad cultural y lingüística, las diferencias comunicativas y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.*
3. *En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.*
4. *Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.*
5. *Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará.”* (Verdugo 2012, p. 6-7)

Los componentes arriba presentados se organizan en un enfoque multidimensional. El primer planteamiento de este estilo lo produjo la AARM, en 1992, debido al intento de eliminar el reduccionismo y la confianza excesiva en los tests que evaluaban el CI en el diagnóstico de la DI, e incluían: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas; Consideraciones Psicológicas / Emocionales; Consideraciones Físicas / Salud / Etiológicas; Consideraciones Ambientales.

Más tarde, en 2002, los mismos establecieron otras dimensiones, aunque en algunos casos se limitan a su leve modificación. Ello se debe a la necesidad de adaptar el sistema a la actualidad proporcionada por las investigaciones. Las nuevas describen las posibilidades y limitaciones de las personas para que, en función de estas, se lleve a cabo la planificación de los apoyos necesarios que mejorarán su funcionamiento diario. Se debe tener en cuenta que las dimensiones han de ser consideradas en su conjunto pues tratarlas de forma individual es insuficiente para efectuar una valoración válida.



**Figura 3:** Modelo teórico de retraso mental (Luckasson y cols., 2002, p. 10)

**1. Habilidades intelectuales:** entendidas como una capacidad mental que incluye: razonamiento, planificación, aprendizaje mediante la experiencia, resolución de problemas y pensamiento abstracto.

Tradicionalmente, el criterio empleado en su diagnóstico ha sido el cálculo del CI, el cual ha de estar significativamente por debajo de la media (mínimo dos desviaciones típicas). Aunque actualmente se sabe que la inteligencia no se limita a obtener un buen resultado en un test de inteligencia, sigue siendo un elemento fundamental. Para su evaluación se emplean escalas del tipo de Stanford – Binet (Terman y Merrill, 1960) y las necesidades generales de intervención giran alrededor de: la atención, memoria, control conductual, metacognición, procesamiento de la información.

**2. Conducta adaptativa:** compuesta por habilidades conceptuales, prácticas y sociales empleadas en el funcionamiento en la vida diaria. Sus limitaciones tienen consecuencias a nivel emocional, social y personal. El análisis de cada aspecto se debe realizar de forma independiente y en el contexto de comunidades y ambientes culturales típicos, de la edad de sus iguales y ligado a las necesidades individuales de apoyos.

Ejemplos de instrumentos de evaluación: Adaptive Behavior Assessment System- II (Harrison, 2003), Vineland Adaptive Behavior Scales –II (Sparrow, 2005) (Verdugo,

2010, p. 67). Como punto en su desfavor, está el hecho de que no se cuenta con traducciones en todos los idiomas, lo cual limita significativamente su empleo.

**3. Participación, interacciones y roles sociales:** suponen el rendimiento en actividades sociales en diferentes ámbitos y los roles asumidos en función de los grupos de edad. Si la persona está involucrada de forma activa, se da un funcionamiento adaptativo del comportamiento. Sus limitaciones pueden ser desde leves hasta muy significativas y pueden ser dadas por una multitud factorial (las más relevantes son la falta de recursos y servicios comunitarios y/o la existencia de barreras físicas y sociales).

La mejor forma de evaluación de esta dimensión es la observación directa del compromiso y del grado de participación en las actividades diarias.

**4. Salud:** entendida como el bienestar a nivel físico, mental y social. Es la dimensión en la cual, cualquier alteración puede tener grandes incidencias en las otras cuatro dimensiones. Sus condiciones tienen una gran influencia en el funcionamiento del individuo, pudiendo ser desde muy facilitadores a muy inhibidores.

Su evaluación es una tarea complicada, influenciada por factores como la ausencia de instrumentos o el hecho que, añadidas a las complicaciones físicas, pueden aparecer trastornos mentales (especialmente en los casos de DI severa y profunda). Verdugo (2012) advierte que las personas con DI pueden requerir un entrenamiento individualizado por presentar dificultades en reconocer y describir sus síntomas, de cooperación durante las consultas y en la comprensión de los planes de tratamiento.

**5. Contexto:** se trata del entorno social y físico. Sus características más relevantes, para que este ejerza como un elemento facilitador, son: estabilidad, predictibilidad y control.

Su evaluación no emplea medidas estandarizadas y es un elemento indispensable del análisis clínico e integral para una comprensión del funcionamiento y de la provisión de apoyos individualizados. Tiene diferente relevancia, dependiendo si se considera con fines de diagnóstico, clasificación o planificación de apoyos.

Resumimos con que el nuevo enfoque de la DI no la presenta como algo inherente, ni se tiene, ni se es, sino que *“hace referencia a un estado de funcionamiento específico que comienza en la infancia, es multidimensional y es afectado positivamente por la aplicación de apoyos especializados”* (Flórez, J., s.f., p.10).

### 3.2.3.2. Principales Sistemas de Clasificación

Toda clasificación tiene como finalidad primordial la facilitación de los apoyos de la forma más rápida y acertada posible. En ningún caso debe emplearse para etiquetar a las personas. El uso de las categorías diagnósticas debe ser reducido a contextos en los cuales sea estrictamente necesario, y siempre colocando en primer plano a la persona. A la hora de encuadrar a un sujeto dentro de una categoría u otra se

deben analizar tanto sus limitaciones, como sus capacidades, ya que son elementos esenciales para obtener datos que permitan desarrollar un perfil de apoyos adecuado.

Para realizar la clasificación se pueden emplear varios criterios, la elección de uno u otro debiendo atender a una finalidad práctica, dependiendo de las necesidades profesionales presentadas. A continuación presentamos los criterios más habituales:

**A. Por intensidades de apoyo necesarios** (variarán en función de cada persona, las situaciones en las cuales se encuentren y las fases de la vida): *Intermitente*: Se da el apoyo únicamente cuando sea necesario; no siempre lo es, pero puede serlo de forma recurrente y de duración e intensidad variable. *Limitado*: Tienen alta consistencia en un tiempo limitado y su naturaleza no es intermitente. *Extenso*: Los apoyos tienen implicación regular en diferentes ambientes y su naturaleza no es limitada respecto al tiempo. *Generalizado*: Se caracterizan por su constancia, intensidad elevada y afección en diferentes ambientes; pueden durar incluso toda la vida. (Antequera, M., 2008)

**B. Según el nivel de inteligencia medida** (emplean el CI como criterio diagnóstico, el cuyos límites han variado ligeramente con el paso del tiempo):

Retraso Mental			Discapacidad Intelectual	
<i>Nivel</i>	<i>CIE 10</i>	<i>DSM – IV</i>	<i>Nivel</i>	<i>DSM – V</i>
RM <i>leve</i>	CI 50 - 69	CI 50/55 - 70	DI <i>leve</i>	CI 59 - 69
RM <i>moderado</i>	CI 35 – 49	CI 35/40 – 50/55	DI <i>moderado</i>	CI 35 - 49
RM <i>grave</i>	CI 20 – 34	35/40 – 20/25	DI <i>grave</i>	CI 20 - 34
RM <i>profundo</i>	CI < 20	CI < 20/25	DI <i>profundo</i>	CI < 20

**Tabla 2:** Clasificación de la DI según el nivel de inteligencia media

(Elaboración propia, 2018. Basada en Cie 10, 1992; DSM-IV, 1994; DSM-5, 2013)

### 3.2.3.3. Proceso de evaluación y planificación de los apoyos

El proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuestos por la AAMR (Verdugo, 2012, p. 21) está compuesto por cuatro pasos:

1. La identificación de las áreas más relevantes en las cuales se necesita apoyo.
2. La identificación, dentro de dichas áreas, de las actividades de apoyo más notables (en función de las preferencias e intereses personales).
3. La valoración de la frecuencia, duración y tipología, es decir de la intensidad de los apoyos.
4. Composición del Plan Individualizado de Apoyos de forma que plasme al individuo: sus intereses, preferencias y actividades; contextos y actividades en

los cuales probablemente participará; personas responsables de proporcionarles; resultados personales; un plan de control de la previsión y los resultados; etc.

Cabe aclarar que los apoyos no deben ser considerados únicamente como los servicios proporcionados, sino que están formados por un abanico mucho más amplio de posibilidades, que incluyen desde los apoyos naturales (la persona y otros), pasando por los apoyos informales, hasta los servicios especializados (educativos y/o sociales).

### **3.3. COMPETENCIA EMOCIONAL**

Analizando el enfoque de la psicología actual, observamos que la competencia está valorada como “*la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.*” (Bisquerra, 2007, p. 63). Sus principales características son: la aplicabilidad de forma individual y grupal; la fluctuación en el tiempo; y la dependencia de los rasgos personales y del contexto. Con el tiempo se deben desarrollar diferentes competencias, y entre ellas, la emocional.

Actualmente no se cuenta con una definición universalmente aceptada de lo que la competencia emocional es, pero se tiene la certeza de que deriva de la Inteligencia Emocional. En 2009, Bisquerra hizo una propuesta y la definió como un “*conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social*” (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 120).

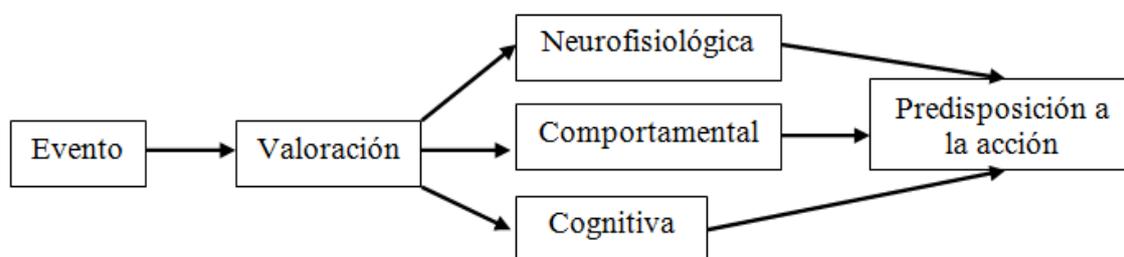
Bisquerra (2007) también presentó un modelo basado en cinco sub-competencias: *conciencia emocional* (conocer las emociones propias y de los demás), *regulación emocional* (conocer la existencia de una relación entre emoción, cognición y comportamiento), *autonomía emocional* (motivación, autoestima, resiliencia, actitud positiva, o capacidad para enfrentarse a situaciones adversas), *competencia social* (capacidad de relacionarse de la forma más adecuada con otros), *competencia para la vida y el bienestar* (relacionada con la experimentación de emociones positivas).

### **3.4. LAS EMOCIONES**

A continuación, pasamos al estudio el segundo aspecto comprendido en la temática del proyecto analizado, es decir las emociones. Realizaremos una breve explicación del concepto, Bisquerra (2003) y sus principales funciones; después se describirá el proceso comprendido desde la activación, hasta la respuesta, Goleman (2012); y terminaremos haciendo hincapié en su propuesta de clasificación.

### 3.4.1. Concepto

Siguiendo con la concepción de Bisquerra (2003), encontramos que defiende que la emoción “*es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en personas distintas*” (Cassà, 2005, p. 155). De forma esquemática, su concepción tiene la siguiente disposición:



**Figura 4:** Concepto de emoción (Elaboración propia, 2018. Basada en Bisquerra, 2003)

Sus principales funciones son:

1. **Funciones adaptativas:** juegan un papel esencial a la hora de preparar el organismo para dar respuestas adecuadas a las exigencias ambientales.
2. **Funciones sociales:** una de las principales funciones de las emociones es la generación de conductas apropiadas. Mediante su expresión, a las personas que nos rodean, pueden predecir el comportamiento asociado, facilitando la interacción social.
3. **Funciones motivacionales:** están muy relacionadas con la motivación: una conducta aparece en mayor o menor medida según la intensidad de la emoción que va a provocar.

### 3.4.2. Desde la activación hasta la respuesta

Para el desarrollo de este aspecto partiremos desde la definición de Goleman, que afirma que las emociones “*son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con lo que nos ha dotado la evolución*” (Goleman, 2012, p. 39). También aclara que, dependiendo de su intensidad, producen una serie de cambios biológicos y fisiológicos que a nosotros muchas veces nos pasan por inadvertidos, ello dependiendo de su intensidad y del estado emocional del momento.

Lo que nosotros llamamos emoción no es más que el último paso de un proceso complejo. La activación (o no) del resto está influenciada por la forma de ser de la persona, el contexto y los estímulos recibidos. Dichos pasos son:

1. **Estímulo:** puede ser interno o externo y es vital para poder pasar a los siguientes.

2. **Reconocimiento:** proceso que se realiza de forma automática.
3. **Valoración primaria:** dependiendo del caso, se realiza una activación emocional que dará paso a una interpretación del estímulo recibido. Puede ser positiva o negativa.
4. **Valoración secundaria:** es una valoración cognitiva la cual nos hace conscientes de nuestras capacidades para resolver el “problema”.
5. **Respuesta emocional:** manifestaciones fisiológicas (cambio en el tono muscular, sudoración, taquicardia, etc.), conductuales (introversión, tartamudeo, exaltación, etc.), o cognitivas (inseguridad, motivación, etc.).

La mente humana está formada por las emocional y la racional. En la teoría están claramente diferenciadas, pero funcionalmente actúan de forma conjunta e interdependiente: mientras más boyante esté la primera, mejor se conectarán las dos.

### 3.4.3. Clasificación

Goleman (1995) distingue entre *primarias* (son respuestas a una evento y se acompañan de claros indicios físicos; tienen un ciclo vital corto y rápido; son esenciales en nuestra vida) y *secundarias* (aparecen a consecuencia de, o mediante la combinación otras emociones y perduran más en el tiempo). Dentro de las primeras encuadra:

- Enfado:** tiene como consecuencia una subida del ritmo cardíaco y ciertas hormonas, entre las cuales la adrenalina que generan energía en una cantidad suficiente para el desempeño de acciones vigorosas.
- **Miedo:** el organismo se pone en alerta y como síntomas pudiéndose presentar desde la palidez hasta llegar a paralizarse temporalmente.
- **Alegría:** en el cerebro se producen dos acciones simultáneas: se inhiben los sentimientos negativos y de preocupación, y aumenta la energía disponible.
- **Amor:** activación de sentimientos de satisfacción y ternura; tiene como consecuencia un estado de calma (lo cual facilita la convivencia).
- **Sorpresa:** la respuesta más común es arquear las cejas, para ampliar el campo visual, permitiendo el acceso de más la luz a la retina y más información sobre el hecho inesperado, aumentando la capacidad de dar una respuesta adecuada.
- **Desagrado:** es la exteriorización de un sentimiento ante un acontecimiento repulsivo (literal o metafóricamente) desde punto de vista gustativo u olfativo.
- **Tristeza:** pérdida de energía y de entusiasmo en las actividades vitales. La reacción corporal más común es el lloro/llanto, que tiene una función liberalizadora.

Todas ellas están presentes continuamente en nuestra vida, y por ello, es imprescindible aprender a manejarlas para evitar que eclipsen a la razón.

### 3.5. LA INTELIGENCIA

El siguiente elemento a abordar es la inteligencia. Dentro de él nos acercaremos a la teoría de las inteligencias múltiples, elaborada por Gardner (2001), se incidirá en la inteligencia emocional, teniendo como referencia la propuesta de Goleman (1995), y para finalizar, presentaremos la importancia de la educación emocional.

Según la Real Academia Española (RAE, 2017), la inteligencia se define como la “*Capacidad de entender o comprender. Capacidad de resolver problemas*”. Con el transcurso del tiempo, debido a los cambios sociales, científicos y culturales, la definición del concepto de inteligencia ha variado.

Desde el punto de vista tradicional, es la habilidad para resolver eficazmente las demandas de los tests de inteligencia. La consecución de puntuación está basada en técnicas estadísticas que se encargan de comparar las respuestas de personas con diferentes edades. Se considera que es un atributo innato, que no cambia mucho con la edad y tampoco influye significativamente el entrenamiento o la experiencia.

A nivel de teorías explicativas, la principal diferencia ha sido la del enfoque:

- **Enfoque psicométrico:** para medir la inteligencia y diferenciar a las personas emplean técnicas cuantitativas. Sus principales representantes son: *Binet* (1960) crea los primeros test de inteligencia diferenciados por edad; *Stern* (1912) introduce el concepto de CI, calculado como la  $[(\text{Edad mental} / \text{Edad cronológica}) \times 100]$ .
- **Enfoque cognitivo,** se diferencia entre: *genéticas:* la inteligencia se produce gracias a la aclimatación al medio, se realiza mediante los procesos de organización y adaptación; y *funcionales:* se realiza mediante el procesamiento de la información.
- **Teorías mixtas,** como por ejemplo: la *teoría triádica* (Stenberg, 1985, afirma que la inteligencia es la constante adecuación de la persona al ambiente y está compuesta de tres tipos de inteligencias: analítica, creativa y práctica; y la *teoría de las inteligencias múltiples* (Gardner, 1983, que se desarrolla a continuación).

#### 3.5.1. Teoría de las Inteligencias Múltiples

Gardner (1983) no estaba de acuerdo con que pudiera existir una única forma de inteligencia y que además ésta fuera innata, sosteniendo que debe depender de varios factores. Formuló la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la publicó en su obra titulada *Estructura de la mente*. Según él, se trata de la capacidad que incluye: la resolución de problemas y la de elaboración de productos. La primera consiste en el establecimiento de un objetivo y la determinación del camino más adecuado para su consecución, incluyendo movimientos anticipatorios para la resolución de cualquier imprevisto. La segunda es esencial en los procesos de adquisición y transmisión de los conocimientos y en la expresión de sentimientos y opiniones.

Por otro lado, sostenía que obtener buenos resultados académicos no implica ser capaz de triunfar en otros aspectos. Así propuso nueve tipos de inteligencia, que pueden interactuar e incluso potenciarse recíprocamente. Estas iban a hacer referencia a todas las capacidades necesarias para la sociedad durante la historia de la humanidad:



*Figura 5: Teoría de las Inteligencias Múltiples* (Elaboración propia, 2018. Basada en Gardner, 2016)

- **Inteligencia Lingüística:** presente en las personas que se crean una concepción mental sobre el mundo en forma de palabras / letras (escritores, lectores por placer).
- **Inteligencia Lógico-Matemática:** ayuda a concebir el mundo de forma lógica y/o en relación con los números (científicos, ingenieros).
- **Inteligencia Espacial:** los sujetos se crean una imagen mental sobre el mundo en tres dimensiones (arquitectos, decoradores y marineros).
- **Inteligencia Musical:** aptitud superior para percibir y expresarse a través de la música (bailarines, compositores y cantantes).
- **Inteligencia Cinético – Corporal:** habilidad para emplear el propio cuerpo en la resolución de problemas (mecánicos, carpinteros, deportistas, artistas).
- **Inteligencia Intrapersonal:** alto conocimiento de sí mismo y su empleo para facilitar el desenvolvimiento eficaz en el entorno (analistas, psicólogos, sacerdotes).
- **Inteligencia Interpersonal:** talento para comprender a los demás. La sociabilidad y la compañía de los demás les ayuda a aprender y a superarse (docentes, políticos).
- **Inteligencia Naturista:** capacidad en la distinción, clasificación y empleo de elementos del medio natural (agricultores, biólogos).
- **Inteligencia Existencial:** situación en relación con el cosmos, plantearse cuestiones relacionadas con el sentido de la vida y la muerte (líderes espirituales).

El autor sostiene que la mayoría podemos desarrollar todas las inteligencias hasta el punto de tener un nivel de competencia aceptable. Ello depende de tres factores:

- **Componentes biológicos:** se incluyen los factores genéticos y las lesiones cerebrales en los periodos pre, peri y postnatal;
- **Historia de vida personal:** son las experiencias adquiridas junto a las personas que conforman el entorno, que puede estimular (o no) su desarrollo;
- **Antecedentes culturales e históricos:** es decir la época y el lugar de nacimiento y crianza, la naturaleza y el estado de desarrollo cultural e histórico.

### 3.5.2. Inteligencia emocional

En su obra *Emotional Intelligence*, Goleman (1995) la definió como la “capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta y la capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás” (Wechsler, s.f., p. 2). Con otras palabras:

- **Conocer las propias emociones:** elemento clave, consistente en ser capaces de ser conscientes de las emociones propias y reconocerlas en el momento de su ocurrencia.
- **Adecuar la expresión:** se fundamenta en lo anterior, con la finalidad de expresarlas de forma adecuada. No se trata de manejar a la emoción en sí, sino al comportamiento mediante el cual la expresamos. Es fundamental, sobre todo, en la expresión de emociones negativas.
- **Motivarse a sí mismo:** dada la tendencia de las emociones de impulsarnos hacia la acción, estas tienen un alto poder motivacional.
- **Reconocer las emociones de los demás:** registro de las propias emociones y es esencial para el desarrollo de la empatía. Ello hará que sintonicen mejor con los deseos y/o necesidades de los demás, ante sus gestos más sutiles.
- **Establecer relaciones:** en gran medida, consiste en manejar las emociones de los demás. Un desarrollo adecuado forma las bases de la eficiencia interpersonal.

A pesar de que esta es la actual forma de entenderla, no debemos olvidar que, a nivel histórico, la emoción ha sido considerada como el elemento antagonista a la razón. El mundo educativo, desde siempre se ha centrado en el desarrollo cognitivo, llegando incluso a considerar el universo de las emociones como algo negativo y perturbador para el buen desarrollo de los procesos. Lo positivo es que, con el paso del tiempo, se ha concluido que negar la existencia de las emociones, o no preparar a las personas para gestionarlas, no hace que estas desaparezcan o influyan menos en la realidad.

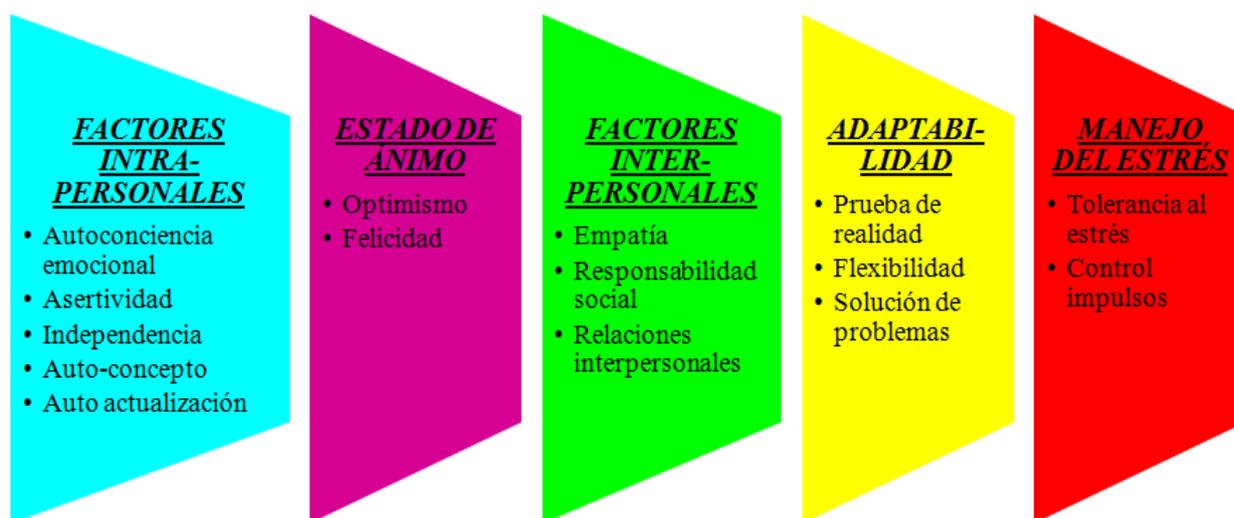
### 3.5.3. Modelos

Para desarrollar este punto vamos a empezar en fundamentarnos en el planteamiento de Bisquerra (2003). Él entiende que existen dos modelos:

**A. El modelo centrado en habilidades específicas:** basado en la capacidad percibir, comprender y manejar la información recibida de las emociones. Salovey y Mayer (1997) conciben la inteligencia emocional como “*una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento*” (Fernández-Berrocal, 2009, p. 91). Es decir que se centra en unificar las emociones y el razonamiento, en el sentido que emplea las emociones para facilitar que el razonamiento sea más efectivo.

Dentro de este modelo se da una subdivisión en función de las habilidades que se priorizan: percepción de emociones (descifrar la información emocional), razonamiento y comprensión emocional (etiquetar y entender las emociones) y regulación emocional (mediante la reestructuración cognitiva).

**B. El modelo mixto:** consta de “*un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas*” (Fernández-Berrocal, 2009, p. 91). Bar-On (1997-2000) propone el modelo denominado *multifactorial*.



**Figura 6:** Esquema modelo multifactorial (Elaboración propia, 2018. Basada en Bar-On, 2000)

### 3.5.4. Importancia de la educación emocional.

“*Todo ser humano es una entidad compleja que se relaciona con los objetos del entorno a través de dos instrumentos fundamentales: los cognitivos y los emocionales. Los instrumentos cognitivos (percepción, atención, memoria, pensamiento) le permiten intervenir sobre la realidad en forma de actuaciones. Las emociones le relacionan con los objetos de esa realidad*” (Ruiz, 2004, p. 84).

Puesto que muchos importantes autores, entre cuales Goleman (1996) y Senge (2000) han demostrado que la emoción es una capacidad susceptible de ser aprendida y desarrollada, queda fundamentada la necesidad de hablar sobre la educación emocional. Actualmente, nadie duda de que este aspecto es clave dentro de la educación integral y que, como innovación educativa, encuentra su justificación en los cambios y nuevas necesidades sociales que hasta hace poco no han sido atendidas.

Integrar la faceta emocional en la educación es muy importante ya que sirve como forma de prevención ante muchos sucesos. Pero el desarrollo de esta competencia ha de ser vista como algo que debe transcurrir durante las etapas de toda la vida, no únicamente en la educativa, puesto que es *“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”* (Bisquerra, 2003, p. 27).

A nivel curricular, las últimas modificaciones legales han sido más abiertas a compensar las desigualdades en el tratamiento de la dimensión cognitiva y la afectiva, sin embargo, no han acordado el mismo tratamiento a la educación emocional. Situación que es imprescindible cambiar.

Los estados de ánimo, las emociones y los sentimientos de todas las personas (tengan o no alguna discapacidad) tienen la misma importancia. Si nos referimos a las personas con DI, se puede afirmar que sus características no son tan diferentes a las de los demás. Es decir, hay un abanico muy grande de situaciones personales, por lo tanto no se puede generalizar. Lo que sí se puede afirmar es que, habitualmente, son muy conscientes de sus emociones y el problema surge a la hora de expresarlas.

Tener atendido este aspecto educacional ha mostrado que las personas han mejorado tanto a nivel cognitivo, como en el de las relaciones inter e intrapersonales. Ello viene probado por la multitud de proyectos llevados a la práctica, con personas de todas las edades, y que han tenido unos resultados excepcionales. Una de las iniciativas más resonadas en la actualidad es la impulsada por la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual en Castilla y León (FEAPS, 2012), que llevaron a cabo talleres de psicología positiva, en los que trabajaron las fortalezas mediante herramientas como el optimismo, la esperanza, el humor o la creatividad, los cuales son elementos claves de la educación emocional.

### **3.6. LA MÚSICA**

Como siguiente paso, se analizará el vehículo empleado en la consecución de los objetivos, en el proyecto analizado, es decir la música. Se tratará el concepto, las funciones y los beneficios que aporta, y después se analizará la noción de inteligencia musical, vista desde la perspectiva de diferentes autores. Para terminar daremos unas pinceladas al concepto de sinestesia.

### 3.6.1. Concepto, funciones y beneficios

La palabra música proviene del latín “*musica*”, que, a su vez, ha sido derivado del griego “*musike*”. Es una manifestación artística creada bajo unas coordenadas espacio-temporales, es decir que ha estado presente siempre y en todos los lugares, convirtiéndose por ello en una manifestación histórica que nos muestra la forma de vivir y entender el mundo, a sí mismos y a sus semejantes, de nuestros antepasados.

No existe una definición universalmente aceptada sobre lo que es la música, pero podríamos decir que se trata de la organización de sonidos y silencios de tal forma que el resultado sea agradable al oído, ordenado, lógico y coherente, respetando los principios de armonía, melodía y ritmo. Tras varios estudios se ha concluido que cada persona percibe la música de una forma diferente, y que tiene efectos sobre diferentes zonas del cerebro “*entra por la corteza auditiva, pasa por el lóbulo frontal, el núcleo, el cerebelo, el lóbulo occipital y el sistema límbico*” (Tobar, 2013, p. 34).

Es un lenguaje universal con tal poder, que se ha empleado en diferentes técnicas terapéuticas cuyo principal recurso es el sonido musical. Tobar (2013) afirma que entre sus funciones y beneficios se cuenta con:

- **Apoyo a la memoria:** por ejemplo, con los pacientes con Alzheimer se emplea para recordar personas y eventos pasados.
- **Provoca emociones:** el cine es un claro ejemplo en el cual se emplea para intensificar las acciones y despertar emociones.
- **Terapia para el aprendizaje:** varios estudios demostraron que el elemento lúdico de la música tiene mayores efectos y más positivos incluso que el refuerzo individualizado.
- **Estimula el lenguaje:** muchos pacientes con afasia son capaces de cantar antes incluso que de hablar. Aparte, personas sin dicho diagnóstico encuentran más fácil expresar sus emociones mediante la música, que buscando las palabras adecuadas.
- **Aumenta la concentración:** puesto que el procesamiento de la música y la actividad manual no compiten a nivel cerebral, el primero sirve incluso de apoyo para la segunda.

Lacárcel (2003) considera que escuchar música aporta beneficios para el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad, ello facilita el conocimiento del mundo interior y del exterior. Aparte, fomenta el desarrollo del pensamiento creativo y de las emociones. Estima que el desarrollo de la conducta musical de escucha tiene consecuencias positivas como: disciplina la mente y las emociones; forja hábitos de respeto y atención; agudiza la capacidad de concentración; desarrolla la memoria de la movilidad emocional y de los sentimientos.

### 3.6.2. Inteligencia musical

Tal y como comentábamos en un punto anterior, la inteligencia musical es una de las manifestaciones de las inteligencias múltiples. Con ello se le asigna la categoría de capacidad y se subraya su posibilidad de desarrollo. Sus componentes son: la *audición musical*, los *recursos expresivos* (ritmo e intensidad sonora), los *conceptos y elementos de lenguaje musical* (entonación, improvisación y creación), la *lectoescritura musical*, el *análisis musical* (la obra en su totalidad, incluyendo su contexto histórico-cultural), la *memoria y técnica instrumental y/o vocal*. (Melero, H., 2013)

Con el paso del tiempo, muchos han sido los autores que apoyaron su concepto. Entre ellos: **Madrigal** afirma que es “*la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre*” (Madrigal, 2007, p. 92). Defiende que se manifiesta a edades muy tempranas y que su desarrollo depende de la estimulación que el niño reciba. **Del Pozo** (2009) considera que los niños, desde edades muy tempranas (incluso desde el quinto mes de gestación), reaccionan a los estímulos sonoros con movimiento y que gracias a la música adquieren el conocimiento de sí mismo y de su entorno y desarrollan emociones.

### 3.6.3. La sinestesia

Melero (2013) afirma que se trata de un fenómeno psicofisiológico debido a una complementación inusual entre dos áreas cerebrales, que tienen como efecto la experimentación de emociones o sensaciones a través de un determinado sentido cuando uno distinto recibe el estímulo. Además, las personas que lo experimentan están conscientes en todo momento de que lo sucedido está relacionado con su sistema perceptivo. Este es la diferencia entre las experiencias sinestésicas y las alucinatorias.

Se estima que en el 87% de los casos la experiencia sinestésica se relaciona con la vista, creando la percepción de un color ante el dolor, el placer, un sabor, un sonido, u olor. A pesar de ello, desde los comienzos de sus estudios, el elemento con el que más se le ha relacionado ha sido con el emocional, pero dada la dificultad del estudio de las emociones en el campo neurocientífico, se le ha dejado en un segundo plano.

A pesar de ello, está demostrado que las personas que viven experiencias sinestésicas tienen, por ejemplo, una mayor actividad en la neuronas espejo (que se activan cuando actuamos, o vemos a alguien actuar), su empatía llegando a tal, que pueden sentir reflejado el tacto en su cuerpo con tan solo verlo en otra persona.

En lo relacionado con la música, aunque se da en un porcentaje bastante alto, la heterogeneidad de los casos (manifestaciones involuntarias según distintas asociaciones) hace que sea muy difícil de estudiar. En el caso de la danza, se considera que es menos frecuente, puesto que se considera que es una expresión voluntaria del movimiento corporal como respuesta al estímulo musical percibido. Con todo ello, existen muchos testimonios de experiencia sinestésica durante el baile, sobre todo

cuando se realiza en pareja, su experiencia final siendo el producto entre las sensaciones físicas por el tacto con el otro, su olor y la música.

### **3.7. RELACIÓN ENTRE LAS EMOCIONES Y LA MÚSICA**

A continuación se realizará la explicación del nexo de unión entre los dos grandes puntos tratados anteriormente: el mundo de las emociones con la música, y se presentarán sus beneficios.

Mosquera (2013) explica que desde punto de vista biológico, las emociones son la respuesta de reacción ante los cambios producidos en el cuerpo, que tienen como base una serie de hormonas liberadas tras la cooperación de diferentes estructuras cerebrales. En cuanto a la comprensión musical, no existe una explicación tan clara, pero al estimular todas las zonas cerebrales, cuando es escuchada, produce en el organismo cambios a nivel físico y psíquico, reacción que se conoce como biomúsica.

Por ejemplo, se ha constatado que la escucha de ciertas canciones estimula la producción de hormonas, tales como la dopamina, endorfina y oxitocina, que hacen que se experimente un estado de alegría y optimismo. Pero hay que tener en cuenta que la variación en los niveles de unas puede influir en los niveles de otras, obteniendo el resultado contrario. Estas sensaciones ayudan en la movilización de información inconsciente, generando cambios neuronales y facilitando la expresión de emociones o impulsos reprimidos de diferentes formas. Las respuestas emocionales ante los estímulos musicales son muy heterogéneas entre las personas, dependiendo de las experiencias individuales y los procesos de aprendizaje previos.

De la misma forma se puede estudiar su relación de forma inversa: la música bien sea escuchada, interpretada o escrita (es decir desde la acción) nos puede conducir a la rearmonización de los sentimientos y los estados de ánimo.

### **3.8. RELACIÓN DE LAS PERSONAS CON DI, CON LA MÚSICA**

Con la finalidad de seguir dotando de coherencia y de explicar el motivo por el cual se ha puesto en marcha el proyecto analizado, a continuación, se analizará la relación de las personas con DI y la música.

Las primeras pruebas sobre el uso de la música con fines terapéuticos en los casos de personas con DI nos remiten a mediados del siglo XIX en USA. Puesto que ya se consideraba que tenían la posibilidad de adquirir y desarrollar ciertas capacidades, la empleaban con la finalidad de mejorar el lenguaje y las habilidades motrices y sociales. La novedosa técnica dio resultados mucho más favorables que otras estrategias educativas y terapias que se empleaban en la época. Poco a poco, se ha ido más allá trabajándose cuestiones como la expresión, la creatividad, las emociones, la iniciativa, la capacidad para elegir, comportamientos sociales y motores, etc.

Varias investigaciones han demostrado la existencia de una relación significativa entre la música y las posibilidades que ofrece cuando se está en contacto con ella. Por ejemplo, cuando las personas asociamos las melodías familiares con datos o vivencias se potencia la estimulación de la adquisición de aprendizajes significativos.

En conclusión, varios trabajos de campo demostraron que en el caso de las personas con dificultades en áreas cognitivas, sociales, emocionales y físicas, entre las cuales asociadas a la DI, la incorporación de herramientas sonora - musicales dentro de ámbitos pedagógicos ofrece mayor diversión y entretenimiento lo que favorece una mejor predisposición para abordar los contenidos.

## **4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: SENTIO, ERGO SUM**

A estas alturas del TFG se hace necesario pasar del tema teórico a lo que es la propuesta de ampliación del programa de intervención en sí. La estructura empleada es la siguiente:

- Justificar la necesidad del programa y de su ampliación.
- Contextualizar, abordando el campo de aplicación.
- Elaborar una breve presentación de los participantes.
- Exponer la finalidad del programa y los objetivos generales que se pretenden alcanzar.
- Abordar el tema de la temporalización, la metodología empleada y los recursos necesarios, diferenciando entre los personales y materiales, estos últimos presentándose de forma general.
- Presentar un conjunto de 8 sesiones, en las que incluiremos los objetivos específicos, los materiales necesarios y el desarrollo de las mismas.
- Exponer una propuesta de evaluación.

### **4.1. JUSTIFICACIÓN**

El mundo emocional por fin ha recibido el lugar que se merece en la consideración de la educación integral de las personas. En este sentido, las propuestas ofrecidas a lo largo del tiempo han seguido una metodología muy variada. Dentro de esta, la musicoterapia ha resultado dar unos frutos más que satisfactorios.

El punto de partida del programa inicial fue la comprensión del concepto de musicoterapia. No se trata de emplear la música y/o los instrumentos musicales únicamente para transmitir nuestras emociones, sino que, a través de la música debemos tomar consciencia de ellas y modularlas para facilitar y mejorar la vida cotidiana.

En este caso no se trata de una propuesta de musicoterapia al uso (emplear diferentes elementos musicales para trabajar cada una de las emociones), sino que se intenta ir un paso más allá, abordando cuestiones como la introspección, la cohesión grupal (mediante el trabajo de la empatía), análisis profundo de las emociones propias, y su extrapolación a la vida cotidiana, diferenciación entre canciones que nos atraen musicalmente y otras que nos representan, etc. Todo ello empleando el instrumento más antiguo y común para hacer música: el propio cuerpo.

Visto que el programa inicial ha obtenido unos resultados mucho más positivos de los esperados, se plantea la necesidad de su ampliación. Por un lado, con la finalidad de alcanzar un número mayor de beneficiarios se trabaja en la implantación del proyecto con un nuevo grupo, en el curso venidero. Por otro lado, con el objetivo de trabajar con más profundidad, se plantea la continuación del proyecto con los actuales alumnos. Todo ello, buscando el mayor beneficio para los usuarios.

## **4.2. CONTEXTUALIZACIÓN**

Se trata de una intervención encuadrada en un ambiente de educación no formal (facilitada por Lince Talleres, Fundación Personas), planteada en un entorno de actividad diaria en el que, entre otros centros de interés, se encuentra la musicoterapia.

La mayor parte de las actividades se desarrollan en un aula que propicia las actividades de índole musical, es decir: a pesar de tener un tamaño considerable, su acústica debe facilitar el correcto movimiento de los sonidos, pero al mismo tiempo ha de estar insonorizada, para evitar molestar las actividades que se desarrollan a su alrededor. Ha de contar con una muy buena iluminación y su organización ha de estar dividida por zonas: un espacio central libre, que permita las actividades que requieran movimiento; a su alrededor se debe contar con sillas para estar cómodo mediante otros momentos de las actividades; una zona organizativa que incluya los elementos de TIC.

## **4.3. PARTICIPANTES**

Los destinatarios del proyecto conforman un grupo de personas que presentan DI leve, teniendo, o no, otros trastornos asociados. Están encuadrados en la adultez temprana y media, y que desarrollan otras actividades dentro de la asociación. El número de los integrantes será alrededor de 15. Este programa se ha elaborado teniendo en cuenta la diversidad de características, intereses, necesidades y motivaciones de las diferentes personas a las que va dirigido.

Es fundamental que estos posean ciertos requisitos: una competencia lingüística oral apta para poder expresarse y comunicarse con el resto de compañeros y con los profesionales; han de tener un alto grado de autonomía; poseer un grado funcional de lecto-escritura.

#### **4.4. OBJETIVOS**

En este apartado vamos a diferenciar entre los objetivos del proyecto inicial, los que ya se han alcanzado y aquellos que pertenecen a la presente propuesta de ampliación. Entre los primeros se encuentran:

- Alcanzar la cohesión grupal, de tal forma que permita el desarrollo del trabajo de forma más profunda;
- Conocimiento e identificar de las emociones básicas (positivas y negativas), tanto en uno mismo, como en los demás;
- Ejercitar técnicas de control comportamental que ayuden a la resolución asertiva de problemas;
- Diferenciar entre las canciones que nos gustan, por lo tanto les inspiran emociones positivas y las que representan su verdadera personalidad.

Entre los objetivos generales de esta profundización se cuenta con:

1. Fomentar el grado de comunicación intragrupal, para lograr una expresión verbal espontánea y fluida.
2. Favorecer la autoconciencia emocional a través de la música y la expresión de los estados emocionales.
3. Tomar conciencia de la forma en la cual la música consigue moldear nuestras reacciones emocionales.
4. Emplear la música con fines liberatorios de energía y emociones contenidas.
5. Promover la automatización de conductas musicales, con la finalidad de adaptar el comportamiento ante la vivencia de emociones (positivas y negativas).
6. Entrenar la resolución asertiva de conflictos, usando estrategias musicales.
7. Emplear la percusión corporal con finalidades terapéuticas.

Estos objetivos tienen como columna vertebral un objetivo que les ampara y posibilita a todos: mantener el nivel de cohesión grupal que permita la realización de actividades de forma óptima, y la expresión de las emociones con sensación de confianza.

Todos ellos trabajan en la consecución de la finalidad del proyecto, que consiste en desarrollar conocimientos y habilidades relacionadas con las emociones. Con ello se pretende que los participantes queden capacitados para hacer frente de forma óptima a

los desafíos de la vida cotidiana, teniendo como consecuencia un aumento a nivel personal y social.

#### **4.5. CONTENIDOS**

Los contenidos que proponemos para su trabajo, en esta ampliación del proyecto, son:

1. La parte positiva de las emociones negativas;
2. Percusión corporal terapéutica;
3. Manifestaciones corporales emocionales;
4. Sentir la canción = sentir la emoción (forma, color, ubicación y acción);
5. Danzaterapia;
6. La canción del corazón;
7. Emociones multisensoriales;
8. Holofonías o falsa sinestesia.

#### **4.6. TEMPORALIZACIÓN**

El programa inicial se planteó bajo el formato de una sesión semanal, con la duración de una hora y se ha llevado a cabo durante un curso escolar (septiembre - junio). Tal y como comentábamos anteriormente, dado que los resultados superaron las expectativas, se ha conseguido la financiación necesaria para ampliar dicha previsión.

Además se está barajando la posibilidad de que el próximo curso, aparte de la continuación del proyecto con los alumnos ya inscritos, se forme un nuevo grupo y su respectiva aplicación del proyecto desde sus pasos iniciales.

Cabe mencionar que no estamos ante un programa cerrado, sino ante una intervención flexible y abierta a continuas adaptaciones, con la finalidad de poder adecuarlo a las características y necesidades del alumnado y de las situaciones surgidas de improviso, permitiendo las modificaciones según la evolución de los mismos.

En el Anexo 1 se presenta un cronograma mediante el cual se exponen las actividades, los contenidos trabajados en cada una de ellas y su relación con los objetivos generales de la propuesta.

#### **4.7. METODOLOGÍA**

Para hablar sobre este aspecto del proyecto, cabe mencionar que igual de importantes son los contenidos que se desea trabajar, que la competencia del docente para hacer que dichos contenidos lleguen, de verdad, a los alumnos.

La principal estrategia empleada es una metodología activa, ya que ha quedado demostrado que los aprendizajes son mucho más significativos cuando son experimentados bajo forma de actividad que cuando son presentados de forma teórica.

Siguiendo la filosofía antes presentada, la instrucción verbal será un elemento, aunque presente, realmente escaso. Ello consistirá, más que en una exposición, en una invitación hacia la reflexión, el diálogo y la exposición de las formas de ver las situaciones, por parte de los mismos participantes.

En otras ocasiones se empleará el modelado. La maestra se pondrá siempre como ejemplo de persona a la que se pueden suceder diferentes situaciones, lo cual la llevaría a vivir ciertas emociones y deberá reaccionar ante ellas. Dado el conocimiento que la maestra tiene de antemano sobre los alumnos, los ejemplos girarán siempre alrededor de las experiencias de estos, para que así se sientan más identificados y vean lo significativo de lo que se trabaja.

El descubrimiento guiado será un elemento presente en cada sesión, ya que siempre se procurará la creación de situaciones que hagan reflexionar a los alumnos y que descubran por sí solos la información, sin que esta les sea dada de forma ya.

La individualización se da por sentada durante la puesta en práctica de todo el proyecto, respetándose las peculiaridades y los ritmos de aprendizaje particulares.

Para terminar, el principio del feed-back hará sentir su presencia por dos vías: por un lado, el recibido de la maestra apoyará, y por otro lado, la retroalimentación que los alumnos se proporcionarán entre ellos.

#### **4.8. RECURSOS**

Debemos tener en cuenta que partimos de la idea de que, en esta vida, todo es música: desde el primer sonido que el ser humano emite, tras nacer, hasta el hecho de que el más absoluto silencio alberga en sus entrañas a la música (siempre escucharemos algo: nuestra respiración, los latidos de nuestro corazón, etc.). A continuación, trataremos los recursos necesarios de forma general, ya que dentro de cada sesión se expondrán los materiales específicos y necesarios.

Dicho esto, el principal recurso material que se emplea en este proyecto es el instrumento más barato con el que contamos, y al que llevamos a todos los sitios, por lo tanto, lo podemos emplear en cualquier momento que es nuestro propio cuerpo. Para aprender a dominar este instrumento, los participantes deberán aprender a escucharlo, a responder ante sus necesidades y a adecuarlo, en función de los objetivos que se propongan.

Para el buen desarrollo del programa se van a emplear medios tecnológicos tales como el ordenador, la pizarra digital, etc.

A nivel de recursos personales para llevar a cabo esta propuesta, será necesario contar con profesionales que tengan experiencia en el tema, podrían ser PT, AL, pedagogos, psicólogos, etc., que además, deben tener ligeros conocimientos musicales.

## **4.9. DESARROLLO DEL PROGRAMA**

### **Estructura**

Cada sesión contará con una estructura establecida, aunque, cabe mencionar que su duración y contenido puede variar a demanda de cada situación.

Siempre se comenzará mediante la preocupación de la maestra por el estado emocional de los alumnos y de los acontecimientos importantes que hayan surgido desde la última sesión que a su vez, podría tener consecuencias que alteren el desarrollo de la presente. Se partirá desde la observación directa y, en caso de observar actitudes “sospechosas”, se realizarán preguntas para llegar al fondo del asunto. Llegados a este momento se pueden dar dos posibilidades:

- Que exista algún alumno que haya tenido alguna experiencia (especialmente negativa) que le haya marcado emocionalmente de forma negativa (por ejemplo una importante pérdida, problemas familiares, etc.).

En este caso, se prioriza, puesto que es necesaria una ayuda más urgente, por lo tanto, se pospone lo planificado para dicha sesión y se trabaja algo más acorde. Se intenta siempre que el grupo, en su totalidad, apoye a dicho alumno y que este aprenda a manejar mejor sus emociones, para afrontar la situación de la forma más positiva posible.

Si se llega al fondo de la situación y se concluye que es algo factible de ser superado, la docente reconducirá la situación, de tal forma que pueda trabajar lo propuesto para la sesión programada.

- Que no haya nada que entorpezca el estado emocional de los alumnos, y por lo tanto, el desarrollo de lo programado.

En función de la dificultad encontrada, o no, se escogerá entre un abanico ya preparado de canciones para calentar la voz. La realización del ejercicio consistirá en la entonación del estribillo de la canción, empleando la modulación vocal y la expresión corporal representativa para cada emoción básica (sorpresa, asco, miedo, alegría, tristeza e ira).

El siguiente paso será la puesta en práctica de lo programado o lo adecuado para la situación emocional general. Siempre se trabajará alrededor de una o varias canciones especialmente escogidas (más abajo se muestra una tabla en la que se presentan todas las canciones trabajadas). También se estará abierto a recomendaciones de canciones por parte de los alumnos pero, antes de ponerlas en clase, la maestra se la apuntará y analizará previamente. Al final de abordará en alguna de las sesiones venideras donde (por temática, ritmo, o cualquier otro elemento) tenga cabida.

Todas las sesiones finalizarán cantando la canción con la que el grupo se siente identificado.

A continuación, exponemos una tabla en la cual se presentan todas las canciones alrededor de las cuales se trabajará en cada una de las sesiones.

<b>CANCIONES</b>	
<b>Calentamiento de la voz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Días sin eventos negativos: “Mamá África” (Bracket) (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=4YQ5jGyaY8M">https://www.youtube.com/watch?v=4YQ5jGyaY8M</a>)</li> <li>Días con eventos negativos: “Lupii” (Adda) (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=LW-Y7gpNv9g">https://www.youtube.com/watch?v=LW-Y7gpNv9g</a>)</li> </ul>
<b>Final de sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos los días: “Pasajero” (Merche) (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=gSney_L9-No">https://www.youtube.com/watch?v=gSney_L9-No</a>)</li> </ul>

<b>Sesión</b>	<b>CANCIONES</b>
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Siempre fue mucho más fácil” – Antonio Orozco (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=rST9C-bM4Ns">https://www.youtube.com/watch?v=rST9C-bM4Ns</a>)</li> </ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“La lluvia” – María Villalón (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=tzZO6SF6ple">https://www.youtube.com/watch?v=tzZO6SF6ple</a>)</li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Rojitas las orejas” – Extremoduro (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=acLhcwhRDQ4">https://www.youtube.com/watch?v=acLhcwhRDQ4</a>)</li> </ul>
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sorpresa → “Perfect” – Ed Sheeran (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=2Vv-BfVoq4g">https://www.youtube.com/watch?v=2Vv-BfVoq4g</a>)</li> <li>Asco → “Un plange Ana” – Adda (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=PZIKAA_GShc">https://www.youtube.com/watch?v=PZIKAA_GShc</a>)</li> <li>Miedo → “Si me falta tu mirada” – Il Volo (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=smCSnDvliSU">https://www.youtube.com/watch?v=smCSnDvliSU</a>)</li> <li>Alegría → “Vuelvo a verte” – Malú (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=YeiD9eC76oQ">https://www.youtube.com/watch?v=YeiD9eC76oQ</a>)</li> <li>Tristeza → “The sound of silence” – Disturbed (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=u9Dg-g7t2l4">https://www.youtube.com/watch?v=u9Dg-g7t2l4</a>)</li> <li>Ira → “Zombie” – The Cranberries (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6Ejga4kJUts">https://www.youtube.com/watch?v=6Ejga4kJUts</a>)</li> </ul>
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sorpresa → “Ich vill” – Rammstein (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=2we0cpgkOD8">https://www.youtube.com/watch?v=2we0cpgkOD8</a>)</li> <li>Asco → “The beautiful people” – Marilyn Manson (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=J8iE27otZI4">https://www.youtube.com/watch?v=J8iE27otZI4</a>)</li> <li>Miedo → “Nothing Else Matters” – Metallica (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=B3O3JcTZps0">https://www.youtube.com/watch?v=B3O3JcTZps0</a>)</li> <li>Alegría → “Arabic rythms: Solo tabla” – (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=yzTBud6HEps">https://www.youtube.com/watch?v=yzTBud6HEps</a>)</li> <li>Tristeza → “El cóndor pasa” – Leo Rojas</li> </ul>

	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=8kQZHYbZkLs">https://www.youtube.com/watch?v=8kQZHYbZkLs</a> • Ira → “African Drums - African Percussion” – <a href="https://www.youtube.com/watch?v=FOY9fLm3eYI">https://www.youtube.com/watch?v=FOY9fLm3eYI</a> • Sonido de Lluvia Relajante <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xV-V_wtv2lY">https://www.youtube.com/watch?v=xV-V_wtv2lY</a>
6	• “Corazón” – Maluma <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GmHrjFIWl6U">https://www.youtube.com/watch?v=GmHrjFIWl6U</a>
7	• Mix cultural ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6vvxSOUvuSs">https://www.youtube.com/watch?v=6vvxSOUvuSs</a> )
8	• “Sin miedo a nada” Cover 3D – Alex Ubago <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4uDf1GfqLXk">https://www.youtube.com/watch?v=4uDf1GfqLXk</a>

**Tabla 3:** Listado de canciones trabajadas en las diferentes sesiones

(Elaboración propia, 2018)

## Presentación de las Sesiones

La presente propuesta de ampliación del programa está formada por 8 sesiones, que a continuación resumimos. Cabe mencionar que, aunque se presenten en este orden, no quiere decir que el mismo sea el que llevemos a cabo, se desarrollará a demanda de los alumnos, en función de los estados emocionales generales y de las posibilidades de reconducción en cada situación. Excepción a esta “regla” harán aquellas sesiones en las cuales se recibirá la visita de un personaje externo a la Fundación Personas, o aquellas en las que se haga necesario el uso de la sala de ordenadores. Todo ello por motivos puramente organizativos.

Mediante el uso de diferentes metodologías y elementos cotidianos, lo que se pretende es profundizar en el trabajo de las emociones. Además cada una de las sesiones tiene como objetivo que los alumnos adquieran herramientas variadas y de fácil empleo en su día a día. Su uso les debe facilitar la comprensión y expresión de sus emociones, al mismo tiempo que adquieran mecanismos de adaptación conductual como respuesta a ellas. Todo ello a través del empleo de elementos musicales.

A continuación, presentaremos de manera resumida las sesiones. En el Anexo 2 se encuentran desarrolladas cada una de ellas.

### **Sesión 1: La mitad llena**

Esta sesión se reservará para días en los que, por acontecimientos externos, algunos de los alumnos sientan emociones negativas. La sesión tratará de escuchar, analizarse a uno mismo y sacar conclusiones.

El elemento central es la introspección y mediante el uso de una canción, cuya letra sea representativa, comprender que por mucho daño que nos puedan hacer sentir algunas veces las emociones, es preferible eso a tener que imaginarlas y vivir de forma lineal, desde un punto de vista emocional.

Para la comprensión del mensaje se hará uso de ejemplos de situaciones de la vida cotidiana generales, o incluso, si se encuentran dificultades superiores, algunos personales.

### ***Sesión 2: La lluvia como parte de mí***

La mayoría de las sesiones tienen como finalidad hacer que los alumnos entiendan mejor las emociones y, de alguna forma, se ayuden a ellos mismos. Este no es el caso de la presente actividad. A continuación lo que se pretende es que los alumnos aprendan a usar elementos musicales con la finalidad de ayudar a otras personas.

El efecto musical deseado es el sonido de la lluvia que resulta relajante para la mayoría de las personas. Por supuesto, uno solo no puede conseguir dicho efecto y es por ello que ahora, más que nunca, se necesita un alto grado de cohesión y comunicación grupal para que el resultado sea el de un verdadero equipo, en el que, de forma coordinada, cada uno cumple con su parte, suma y apoya el trabajo de todos los demás.

La maestra tendrá el papel de directora de la “orquesta” y señalará cada uno de los elementos de percusión corporal que se deben realizar, el momento y las personas que lo van a comenzar.

Se empezará mediante la visualización de un ejemplo, para continuar con el ensayo de los sonidos de forma independientes y enlazados. Se realizarán las repeticiones necesarias hasta dominar la técnica.

La gran dificultad de la actividad consiste en el hecho que la interpretación se realizará bajo forma de canon (composición polifónica en la que una parte del grupo empieza la reproducción del sonido y es seguido, con una distancia de ciertos compases, por otra parte del grupo, que interpreta la misma melodía).

Para comprobar la eficiencia del ejercicio invitaremos a la directora del centro que disfrute de nuestra lluvia personal. Si conseguimos hacerla que se relaje y disfrute, habremos conseguido nuestro objetivo.

### ***Sesión 3: Una canción para cada emoción***

Esta sesión trata de hacer que los alumnos estén conscientes de la relación que hay entre las diferentes emociones y las manifestaciones corporales. De esta forma, al reconocer unas, serán capaces de deducir la presencia de las otras.

El trabajo consistirá en la creación de letra de una canción sobre cada emoción dada (sorpresa, asco, miedo, alegría, tristeza e ira). Se empezará trabajando en parejas o tríos (en función del número de alumnos presentes), para después realizar tareas a nivel de gran grupo, y finalizar mediante la vuelta a la formación originaria para terminar la tarea. En parejas o tríos deberán hacer una lluvia de ideas sobre las manifestaciones corporales de la emoción que les haya tocado. Después en gran grupo completar todas

las listas. De vuelta en formato de dos/tres, deberán escoger la línea melódica de la canción que quieran e inventarse la letra empleando las manifestaciones concluidas.

Cabe mencionar que podrán coger solamente una parte de la canción y que en la última parte de la actividad presentarán sus creaciones ante los compañeros.

#### ***Sesión 4: El “aspecto” de las emociones***

En esta sesión se pretende desarrollar la imaginación y trabajar las emociones desde una perspectiva novedosa, considerándolas como entes físicos a los que hay que personalizar.

Se contará con un cuestionario para cada una de las emociones básicas, el cual estará compuesto por 9 preguntas a las que los alumnos deberán responder sobre cómo concebirían a dicho ente emocional.

Los cuestionarios se entregarán de forma sucesiva y durante su cumplimentación se escuchará de fondo su canción representativa trabajada en la sesión dedicada a dicha emoción.

Mientras que los alumnos responden al siguiente cuestionario, la maestra recogerá el anterior y pasará los resultados a una base de datos para después presentar los resultados en forma de gráficos. En la última parte de la actividad se comentarán los resultados obtenidos.

#### ***Sesión 5: Danzaterapia***

Cabe mencionar que los participantes han sido avisados previamente que a esta sesión vengan vestidos con ropa lo más cómoda posible.

Desde siempre el baile, aparte de ser la forma más divertida de liberar energía, ha sido una modalidad de expresar emociones. La actual sesión será dedicada a esta modalidad de expresión, es decir, se empleará el baile con fines terapéuticos.

La actividad empezará y terminará con una serie de movimientos orgánicos. Se trata de una técnica muy placentera, en la cual los participantes se tumban en las esterillas y realizan, de forma guiada, una serie de estiramientos muy suaves. Es un ejercicio de conexión que sirve de preparación para la danza o para la actividad que se realizará tras esta.

La principal parte de la actividad estará dividida entre momentos de danza libre y otros en los cuales deberán integrar en sus movimientos ciertos elementos que la docente les indicará.

Gran parte del tiempo, los alumnos usarán un antifaz, o mantendrán los ojos cerrados. Con estar privados de la vista se conseguirán dos beneficios: por un lado, al no ser vistos por ningún compañero, perderán la vergüenza y se moverán de forma más

libre; y por el otro lado, al no ver a nadie, sus movimientos no serán influenciados por los que tenga a su alrededor (se moverán tal y como ellos sientan).

### ***Sesión 6: Música al ritmo del corazón***

Ha quedado comprobado que entre el corazón y la música hay una estrecha relación: por un lado, el primero modula su actividad en función de la frecuencia, tempo y volumen de la segunda; por otro lado, la segunda puede ser creada partiendo del ritmo del primero. Y eso es exactamente de lo que trata el trabajo en esta sesión: hacer música partiendo del ritmo de los latidos de nuestro corazón.

Para esta actividad se contará con la presencia de un invitado, un DJ profesional de la ciudad. Este tras presentarnos el material necesario para la realización de la actividad pasará a la realización de grabaciones del latido de los corazones de los alumnos, de una duración de 2 minutos. El siguiente paso será que cada uno aplique los efectos deseados mediante el programa audacity.

Al final de la actividad el DJ recopilará las pistas modificadas y cogerá fragmentos de cada una para crear una canción, que nos pinchará en directo y grabará para tenerla como recuerdo. Como agradecimiento se le dedicará una sesión de relajación con nuestra lluvia personal.

### ***Sesión 7: Emociones sensoriales***

Esta sesión será muy diferente de las habituales, puesto que, en primer lugar, será llevada a cabo en el comedor del centro para evitar ensuciar el aula de música. En segundo lugar, la maestra tendrá únicamente el rol de apoyar a los alumnos. Estos serán los que prepararán y llevarán a cabo la actividad.

En una sesión anterior se ha organizado a los alumnos de tal forma que creen 3 grupos, cada uno de los cuales tratará una emoción de las dadas (miedo, alegría o ira). Estos se tendrían que poner de acuerdo sobre una receta culinaria que represente la emoción. La única limitación que se les impone es que, para su presentación, deben tener presentes los 5 sentidos (vista, oído, olfato, gusto y tacto).

Para la presentación deberán traer los ingredientes en cantidad doble de la normalmente necesitada: una para la receta en sí y otra para ser experimentada de forma sensorial por los compañeros. Para finalizar la actividad se comentarán las exposiciones y cantará la canción grupal.

### ***Sesión 8: Holofonías***

Esta sesión llevará a los alumnos a sentir sensaciones nuevas que serán conseguidas gracias a los efectos de la holofonía. Se trata de un sistema de grabación de los sonidos que permite su percepción en 3D, lo que conlleva sentir que estamos

realmente inmersos en la realidad escuchada, que las acciones están sucediendo a nuestro lado. Es decir, nos hace sentir que lo que oímos es real. A su vez dichos sonidos despiertan emociones muy variadas en el oyente.

Esta técnica será empleada con la finalidad de que los alumnos comprendan mejor lo que sienten las personas que experimentan la sinestesia (fenómeno psicofisiológico dado por una conexión inusual entre dos áreas cerebrales, que se manifiesta mediante la experimentación de emociones o sensaciones a través de sentido cuando uno distinto recibe el estímulo). En este caso, estimulando el oído, los alumnos llegarán a tener sensaciones térmicas, gustativas, táctiles, olfativas, etc.

La primera parte de la actividad consistirá en la escucha de varias pistas de sonido y anotaciones breves de lo sentido y en la segunda parte, el grupo realizará una puesta en común de sus anotaciones.

#### **4.10. EVALUACIÓN**

La evaluación del programa será continua y llevada a cabo mediante una combinación de la metodología cualitativa y cuantitativa. Se realizará en diferentes fases: una evaluación *inicial*, en la cual hemos analizado previamente el contexto (las necesidades de los alumnos que han cursado la primera parte del proyecto) y en cuyos resultados hemos encontrado la necesidad de implantación de esta ampliación.

Tendrá un elemento *formativo*, ya que seguiremos de cerca el proceso, para así detectar dificultades que puedan surgir y poder tomar cartas al asunto, redirigiendo el programa para conseguir alcanzar los objetivos en un máximo grado.

También tendrá su parte *sumativa*, ya que al finalizar su implantación valoraremos los resultados finales de la intervención y sacaremos conclusiones sobre la idoneidad de la propuesta.

Es importante distinguir entre los objetos de evaluación. Estos serán:

1. *El programa de intervención*: la modalidad empleada será formativa, mediante una escala de valoración, en la cual se representará la consecución de cada uno de los objetivos propuestos durante cada sesión. En el Anexo 3 se presenta una muestra preparada para 3 alumnos y 4 sesiones.
2. *Los miembros del grupo y del grupo en su conjunto*: antes de empezar la implantación de la ampliación del proyecto se pasará la prueba TMMS-24 (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), que es la versión española de la Trait-Meta Mood Scale (TMMS), creada por Salovey y Mayer. La escala evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, acorde a tres dimensiones de la inteligencia emocional: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

Esta se ha escogido con motivo de su implantación como evaluación inicial el proyecto, y con la finalidad de comparar los resultados obtenidos. De esta forma,

también se observará el nivel real del que se parte con cada uno de los alumnos. En el Anexo 4 se presenta el cuestionario aplicado a los alumnos seguido de las indicaciones para el cálculo de la puntuación.

Además, se realizará un informe después de que el programa finalice, en el que se incluirán los avances y los puntos a mejorar de cada individuo. La principal técnica empleada será la observación sistemática y el instrumento empleado será el registro anecdótico.

Por otro lado, se hará una evaluación de carácter grupal, mediante la observación directa. Esta evaluación servirá para comprobar el funcionamiento del mismo y el alcance de los objetivos generales.

3. *La actuación de los profesionales*: los profesionales dispondrán de un cuaderno en el cual registrarán, después de cada sesión, las intervenciones más relevantes, tanto positivas como negativas. Estas se analizarán tanto en el momento, para no repetir las negativas, como al final, para de esta forma tener una perspectiva global. Además, cuentan con una escala de autoevaluación del desempeño docente (Anexo 5) que deberá cumplimentar al final del proyecto. También se pasará un cuestionario a los participantes donde se evaluarán elementos de su actuación profesional (Anexo 6).

## 5. CONCLUSIONES

Este TFG y la carrera en general me han brindado la posibilidad de ampliar mis conocimientos y, hasta cierto punto, cumplir con un sueño que desde hace muchos años tenía en la lista de “cosas que debo hacer”: completar la preparación necesaria para acceder al que es el trabajo de mis sueños, ser Maestra de Educación Especial. Aparte de adquirir muchísimos conocimientos teóricos, en todo este tiempo he conseguido abrir mi mente y abordar el campo de la discapacidad con una nueva y mejorada perspectiva.

Dentro de este “mundo”, la DI cautivó mi atención desde el primer momento, ya que aparte de ser un tema con el que no había tenido experiencias directas, con cada pequeño paso que daba en la materia, no hacía más que querer saber cada vez más. En este trabajo he intentado plasmar los conocimientos adquiridos durante este tiempo bien a través de las clases oficiales y fruto de mi investigación particular como manera de mejorar y ampliar mis conocimientos en materia educativa. La información encontrada le hemos aplicado un análisis crítico y presentado de forma objetiva, evitando caer en el error del presentismo. Al respecto, podríamos decir que a pesar de que nos congratulan los avances históricos en el enfoque de la discapacidad, y más específicamente en la discapacidad intelectual, consideramos que todavía quedan pendientes de evolución y mejora muchos aspectos.

Siguiendo fiel a mis principios, como temática para este TFG me decanté por la educación emocional ya que considero que, aun siendo un elemento que permaneció durante mucho tiempo a la sombra del conocimiento curricular, es igual o incluso más importante que este. Afirmando esto porque se ha demostrado que el grado de competencia emocional influye enormemente en la adquisición de los contenidos curriculares. Y esto es válido para todas las personas, no únicamente para las con DI.

Aparte de sentirlo en mi propia carne, a lo largo de estos cuatro años consolidé mi convicción de que los aprendizajes realmente significativos no se adquieren mediante la lectura, sino estando en la acción educativa. Es por ello que la ampliación del proyecto presentada emplea generalmente como principio metodológico la actividad y la experimentación de lo aprendido.

La música ha sido escogida por su gran relación con las emociones y su omnipresencia en la vida cotidiana. Para darle una connotación verdaderamente terapéutica hemos optado por emplear como instrumento únicamente el cuerpo, puesto que es el único del que los alumnos pueden hacer uso en todo momento y lugar.

Ya que soy una persona que disfruta retándose cada día, en la elección del contexto de aplicación, decidí salir de la zona de confort, es decir de los alumnos de Educación Primaria y aplicar mis conocimientos en un “mundo” nuevo. Por ello me decanté a favor de, por una lado la educación no formal, y por otro lado a alumnos en edad adulta con DI. Aunque literalmente durante la carrera no hemos recibido una

preparación específica en este campo, los conocimientos adquiridos sí nos habilitan para trabajar en él.

Un aspecto muy importante en la elaboración de esta propuesta ha sido conocer directamente el trabajo de Asprona Valladolid, perteneciente a Fundación Personas y, sobre todo, a los alumnos destinatarios. Por ello, una vez más he de agradecer a Mar Cano que, aparte de ser una gran profesional, es una persona con un corazón de oro, y que no dudó ni un segundo en presentarme su trabajo, sus alumnos y esta fascinante faceta de la enseñanza. Asistir a varias sesiones del programa original me permitió observar y aprender desde dentro, hizo que me identifique con él y, no en último lugar, me ayudó enormemente a la hora de plantear mi propuesta de ampliación.

El planteamiento de esta ampliación del programa ha sido motivado por el análisis de la situación de partida, es decir las necesidades y deseo de los participantes, de seguir ahondando en el trabajo de las emociones. Tras su implantación, esperamos conseguir una mejora en cuanto al conocimiento y habilidades emocionales de nuestros participantes, de esta forma ayudándoles para enfrentarse a la vida cotidiana con más seguridad y superar los retos de una forma más adecuada. Todo ello teniendo repercusiones directas en su bienestar general.

Una vez elaborado el programa hemos llegado a la conclusión que plantear actividades para el trabajo de las emociones difiere mucho de lo que habitualmente se hace durante la carrera, es decir elaborar actividades que tienen por finalidad adquirir conocimientos y alcanzar objetivos curriculares. La principal diferencia está en que en el caso que nos compete, aparte de los objetivos y contenidos trabajados, se ha de tener en cuenta la forma de cada alumno de vivir las emociones y procurar un cambio que tendrá consecuencias directas sobre su personalidad.

Específicamente, en esta propuesta hemos planteado una serie de actividades que pretenden ir más allá de lo que es el trabajo de una emoción en sí, buscando su aplicación en actividades y elementos más y menos cotidianos. Ello tiene la finalidad de que sean capaces de ser consciente de ellas en todo tipo de situación.

La música es un elemento que acompaña el trabajo en todo momento. Lo que sí se ha procurado es que esté presente y tenga significado en diferentes formas: percusión corporal, canciones con y sin letras, elementos naturales (el latido del corazón), elementos artificiales (el sonido provocado durante el uso de utensilios de cocina), etc. Todo ello con la finalidad de alcanzar la faceta terapéutica del sonido.

Analizando el programa en sí, como puntos fuertes podríamos considerar:

- El conocimiento personal de los destinatarios hace que la programación tenga un alto grado de oportunidad.
- Tal y como afirmábamos anteriormente, a pesar de que las sesiones están presentadas en este orden, su implantación se realizará, con pequeñas excepciones, a demanda en función de los estados emocionales generales de los

alumnos y de las posibilidades de reconducción en cada situación. Ello dará al proyecto un plus de pertinencia.

- A pesar de que las sesiones tendrá un hilo conductor similar, la metodología empleada y la temática tratada en cada una de ellas difiere de las anteriores y de las posteriores, ello da al programa un aire diferenciador, manteniendo el interés y la curiosidad continua de los participantes, ya que nunca sabrán qué y/o cómo pasará en la próxima sesión.
- Las actividades planteadas han sido seleccionadas tras un exhaustivo análisis de las posibilidades y criba entre una amplia variedad de propuestas. Ello con la finalidad de conseguir ser las más adecuadas para la consecución de los objetivos propuestos y al mismo tiempo respetar todas y cada una de las características de los destinatarios.
- Los profesionales que han intervenido en la programación son los mismos que lo implementarán. Estos parten de una vocación sincera, están correctamente cualificados y cuentan con una amplia experiencia en la temática.
- Es un programa flexible que, a pesar de la programación inicial, se podrá adaptar a los cambios y necesidades detectadas.

Por otro lado, los puntos algo más débiles podrían ser:

- Para la correcta implementación de algunas de las actividades va a ser necesario el uso de diferentes instalaciones del centro, con lo cual se han de llevar a cabo labores organizativas para no inferir negativamente en el trabajo de otros grupos.
- Al contar con una persona ajena a la asociación (el DJ invitado) se han de tramitar los permisos oportunos y siempre queda pendiente de que dicha persona no falle a ninguno de los puntos acordados (presencia, confidencialidad, etc.).
- La sesión 6 podría presentar algo más de dificultad para los alumnos, puesto que implica el manejo de un programa informático que, aunque han tenido contacto anteriormente con él, no les es del todo familiar.

No podíamos concluir este trabajo sin remarcar una de las figuras esenciales para que esta propuesta sea llevada a cabo con éxito. Se trata de la docente responsable y su labor. Coincido con la opinión de César Bona, cuando dice que “*Ser maestro no es solo impartir conocimientos, el fin de la escuela es hacernos mejores individual y colectivamente, darnos las herramientas para ahora y que luego nos sirvan para el futuro*”. (Bona C., s.f.)

Los maestros son las personas que dejan una huella profunda en el porvenir de sus alumnos. Es por ello que ha de sentir pasión por todo lo relacionado con el aprendizaje; tener una personalidad amorosa, alegre y cercana, que le ayude a crear conexiones especiales con sus alumnos; tener muy desarrollada la empatía, pero al mismo tiempo no perder de vista que tiene delante varios alumnos; ha de implicarse

emocionalmente, pero sin permitir que ello le oprima la razón; no es suficiente que posea saberes sobre diferentes campos de conocimiento, más importante es saber transmitir y hacer llegar lo que sabe a los alumnos; ha de ser comunicativa, organizada, etc. Larga es la lista de las cualidades que una buena Maestra de Educación Especial debería tener, pero, en mi opinión la más importante es tener ilusión por lo que hace. Y en el momento que eso se le acaba, si es que se le acaba, simplemente ha de dejarlo...

## 6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

### Bibliografía

- AARM. (2006). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyos*. Alianza Editorial. Madrid.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Los trastornos de neurodesarrollo. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª edición). Editorial Médica Panamericana.
- Bisquerra Alzina, R (2014). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez-González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid. Síntesis.
- Cegarra Andrés F. y García Vilar G. (s.f.) *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad intelectual*.
- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia.
- Choque Larrauri, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 2-9.
- de la Calle Ortega, L. (2015). *Psicología positiva. Propuesta de intervención en un aula de educación especial*.
- di Nasso, P. (2004). Mirada histórica de la discapacidad. *Historia*, 4, 4.
- Egea García, C., Sarabia Sánchez, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 29-42.
- Fernández Berrocal, P y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández Berrocal, P., Extremera Pacheco, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
- Flórez, J. (s.f.). Discapacidad intelectual: ¿ Qué es?¿ Qué define?¿ Qué se pretende? *Fundación Síndrome de Down de Cantabria Fundación Iberoamericana Down21*. Recuperado de:

<https://www.downciclopedia.org/images/neurobiologia/Discapacidad-intelectual.pdf>

- García Alonso, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 14(3).
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (No. 159.955 G171i Ej. 1 020338). Paidós,.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- INE. (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD) 2008. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio siglo XXI*, 20, 213-226.
- Luckasson, R.L. et al. (2002): *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistema de apoyo. Mental retardation*. Washington: American Association on Mental Retardation, AAMR. (Versión castellana de M.A. Verdugo y C. Jenaro (2003). *Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Melero Carrasco, H. (2013). Sinestesia. ¿Cognición corporeizada? *Átopos. Salud Mental, Comunidad y Cultura*, 14.
- Mosquera Cabrera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Realitas: revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
- Navas, P., Verdugo Alonso, M. y Gómez, L. E. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 143-152.
- Ortega, E., Esteban, L., Estévez, A. F. y Alonso, D. (2015). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y en los hospitales. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2).
- Padilla Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16).
- Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2008). *Definición de música*. Recuperado de: <http://definicion.de/musica/>
- Romero Naranjo, A. A. y Romero Naranjo, F. J. (2013). La percusión corporal como recurso terapéutico.
- Salvador Carulla, L., y Novell Alsina, R. (2002). *Guía práctica de la evaluación psiquiátrica en el retraso mental*. Grupo aula médica.

- Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), Núm. 229. 22-39
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A. y Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 45(2), 116-124.
- Terman, L.M., y Merrill, M.A. (1960). *Escala de inteligencia de Stanford-Binet: manual para la tercera revisión, formulario LM*.
- Tobar, C. (2013). Beneficios de la música en el aprendizaje. *Revista EducAcción*, 18, 34-36
- Ugarriza Chávez, N. y Pajares del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8).
- Valles del Pozo, M. J. (2009). Música y educación. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2(4), 118-120.
- Verdugo Alonso, M. Á. (2012). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002*.
- Verdugo Alonso, M. Á., Gómez, L. E. y Navas, P. (2016). *Diagnóstico y clasificación en discapacidad Intelectual*.
- Verdugo Alonso, M. Á., Navas, P., Arias, B. y Gómez, L. E. (2010). La conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual. *Publicaciones del INICO*, 65.
- Wehmeyer, M. L. (2013). *El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano*.
- Zúñiga, D., Rojas, W. y Valverde, R. (2001). Efectos de la música-danza y del refuerzo positivo en la conducta de personas con discapacidad múltiple. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias*.

## **Referencias Bibliográficas**

- Antequera Maldonado, M. et al. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual. *España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de participación y Equidad en Educación*.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®*. American Psychiatric Pub.
- Bisquerra Alzina, R. et al (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3–6 años). *Cultura y educación*, 17(1), 5-17.

- Bisquerra Alzina, R. y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.
- Bona C. [TEDx Talks] (2015). Los nuevos retos de la educación | César Bona | TEDxBarcelona. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=LcNWYNp2MSw&t=181s>
- Castro Lobo, M. (2003). *Música para todos: una introducción al estudio de la música*. Editorial Universidad de Costa Rica. Recuperado de
- di Nasso, P. (2004). Mirada histórica de la discapacidad. *Historia*, 4, 4.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3).
- Flórez, J. (s.f.). Discapacidad intelectual:¿ Qué es?¿ Qué define?¿ Qué se pretende? *Fundación Síndrome de Down de Cantabria Fundación Iberoamericana Down21*
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Hermida Ayala, L., Mateos Borregón, L. (2010). Cuando las deficiencias se convierten en discapacidad. *Prisma social. Sociología de la vida cotidiana. Revista deficiencias sociales*, 5, 1-32.
- <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hA5YLhK3XEwC&oi=fnd&pg=PR14&dq=estudio+de+la+música&ots=4tVEtDOb0g&sig=bfq-4qqGKE-AWk2OdGh47VsUwDA#v=onepage&q=estudio%20de%20la%20música&f=false>
- Lapalma, F. (2001). ¿Qué es eso que llamamos Inteligencia? La Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1), 1-6
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167
- Luckasson, R.L. Borthwick-Duffy, S., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A. et al. (2002): *Mental retardation. Definition, classification, and systems of supports*. Washington: American Association on Mental Retardation, AAMR. Versión castellana de Verdugo M.A. y Jenaro C. (2003). *Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Madrigal Solano, M. (2007). Inteligencias múltiples: un nuevo paradigma. *Medicina Legal de Costa Rica*, 24 (2), 81-98.

- MEC. (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Versión 4, 23/03/2010*
- Puig de la Bellacasa, R. (1990). *Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad*. Madrid.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup>ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=LqtyoaQLqusWqH>
- Ruiz Rodríguez, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down 21*: 84-93
- Sánchez Mendiola, M. (2014). ¿ Aprender con la mente o con el corazón? Retos de la investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 3(10), 63-64.
- Tobar, C. (2013). Beneficios de la música en el aprendizaje. *Revista EducAcción*, 18, 34-35
- Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002.
- Wechsler, D. (s.f.). La educación de las emociones en e. Primaria.

## **7. ANEXOS**



## Anexo 2: Sesiones

### Sesión 1: La mitad llena

#### *Objetivos:*

1. Aumentar la expresión espontánea y fluida.
2. Fomentar la introspección.
3. Favorecer la autoconciencia emocional a través de la música.
4. Emplear la música como herramienta para comunicar emociones contenidas.
5. Entrenar en la resolución de conflictos internos, empleando estrategias musicales.

#### *Recursos:*

- Aula de música.
- PC + PDI.

#### *Desarrollo:*

Tras la asamblea inicial, se procura el apoyo necesario y el restablecimiento de la disposición hacia el trabajo. Para empezar el trabajo propiamente dicho, se empezará con el calentamiento de la voz, empleando el estribillo de la canción “Lupii”, realizando las modulaciones antes explicadas.

En la segunda parte de la actividad se procurará un ambiente de relajación (luz apagada, posiciones cómodas, ojos cerrados, etc.) y se pasará a la escucha de la canción “Siempre fue mucho más fácil”. Se pedirá a los alumnos que presten atención a la letra de la canción, ya que el siguiente paso será analizarla.

A continuación se realizará un brainstorming, con la finalidad de ver qué es lo que los alumnos entendieron de la letra de la canción. Una vez expuestas todas las opiniones que se desee, la docente las resumirá, haciendo hincapié en los elementos más acertados.

En caso de que los alumnos no lleguen a las conclusiones deseadas, empleando ejemplos de la vida cotidiana, la docente expondrá las conclusiones oportunas. Estas consistirán en que es preferible emocionarse y sentir a (tal y como se dice en Rumanía) pasar por la vida “como un pato por el agua”, sin mojarse, sin sentir, ni padecer. Esto es preferible aunque esas emociones nos hagan daño, puesto que gracias a ello aprendemos y maduramos como personas.

Una vez se haya asegurado la comprensión del mensaje, se pasará a volver a escuchar la canción, ya con una nueva perspectiva y se buscan en la letra los elementos tratados. Se animará a los alumnos a que canten por lo menos la parte del estribillo.

Para terminar la sesión se pasa a cantar la canción con la que el grupo se siente identificado, “Pasajero”, de Merche.

## Sesión 2: La lluvia como parte de mí

### *Objetivos:*

1. Mantener el nivel de cohesión grupal que permita la realización de actividades de forma óptima.
2. Emplear el cuerpo como instrumento para hacer música.
3. Emplear la música como elemento terapéutico.
4. Aprender a crear efectos sonoros con fines terapéuticos empleando la percusión corporal.
5. Encontrar en la música un cobijo en el cual recrearse ante situaciones conflictivas y al cual emplear para resolverlos de forma asertiva.
6. Disfrutar de los resultados del buen trabajo en equipo.

### *Recursos:*

- Aula de música.
- PC + PDI.
- La directora del centro.

### *Desarrollo:*

En esta actividad, antes de decir ninguna sola palabra, la docente pondrá de fondo la canción “La lluvia”, repetida, y dejará que siga sonando durante la habitual asamblea en la cual se comentará brevemente si ha tenido lugar algún suceso destacable.

A continuación calentaremos la voz empleando el estribillo de la canción “Mamá África”, realizando las modulaciones antes explicadas.

Se expondrá el tema de la actividad mediante la pregunta sobre el tema de la canción que lleva sonando desde el principio, que es la lluvia. Se les dirá que la actividad de hoy tiene como objetivo hacer sentirse bien a otras personas y que ese es el efecto deseado tras la actividad de hoy, y al cual vamos a conseguir mediante percusión corporal, y a la cual le vamos a atribuir fines terapéuticos. Para demostrar la utilidad de lo que se está a punto de aprender, se hará que los mismos alumnos lo vivan. La docente les facilitará un vídeo, al que al principio solo podrán escuchar. Les pedirá que se sientan cómodamente y que cierren los ojos. El vídeo simula el sonido de la lluvia, realizado únicamente con percusión corporal. Está disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=M\\_iq--BQeI4](https://www.youtube.com/watch?v=M_iq--BQeI4).

Se comentarán brevemente los efectos que la audición ha tenido sobre los alumnos (se busca la relajación). Tras ello se visualizará el vídeo, para que después sea más fácil la ejecución.

Se realizará una segunda visualización, pausando el vídeo para analizar y ensayar cada forma de usar el cuerpo para producir sonido.

Los movimientos a realizar serán:

1. Frotar las palmas de las manos;
2. Chasquidos alternativos con los dedos;
3. Golpes alternativos sobre los muslos;
4. Salto seco en el sitio.

La dificultad del ejercicio consiste en que los sonidos serán reproducidos realizando un canon. A los alumnos se les explicará brevemente lo que es, haciendo un símil con una ola, de forma que habrá momentos en los cuales todo el grupo reproduzca el mismo sonido, y otros en los cuales se solaparán dos diferentes.

La colocación de los alumnos se hará en dos filas y la docente hará de directora del grupo.

En un primer paso se ensayarán los sonidos de uno en uno, realizados por el grupo completo. Tras ello se ensayarán respetando el mismo ritmo que para aprender una canción: una vez que se domina el primero se va introduciendo el segundo. Cuando ambos funcionan sin dificultades se retoman para añadirle el tercero, etc.

El orden de los sonidos será: 1 – 2 – 3 – (3+4) – (3+4) – (3+4) – 3 – 2 – 1. Se realizarán las repeticiones necesarias hasta dominar la secuencia.

Para comprobar la eficiencia del ejercicio invitaremos a la directora del centro que disfrute de nuestra lluvia. Le pediremos que se siente cómodamente y que cierre los ojos. Si conseguimos hacerla que se relaje y disfrute, habremos conseguido nuestro objetivo.

Para terminar la sesión se pasa a cantar la canción con la que el grupo se siente identificado.

### *Sesión 3: Una canción para cada emoción*

#### *Objetivos:*

1. Fomentar el trabajo en equipo.
2. Favorecer la autoconciencia emocional a través de la música.
3. Emplear el lenguaje musical en la expresión de las emociones.
4. Emplear la música con fines liberatorios de emociones contenidas.
5. Promover la automatización de conductas musicales, con la finalidad de adaptar el comportamiento ante la vivencia de emociones.
6. Entrenar en la resolución de conflictos de forma asertiva, empleando estrategias musicales.

#### *Recursos:*

- PC + PDI
- Hojas de papel + lápices

#### *Desarrollo:*

Tras la habitual asamblea y calentamiento vocal se anunciará el tema de la actividad: nos convertiremos en autores por un día; y se explicará en qué consistirá. Se pasará a la formación de tríos. Cada trío tendrá un representante que escogerá un papel en el cual habrá escrito el nombre de alguna emoción básica (sorpresa, asco, miedo, alegría, tristeza e ira).

Entre los tres deberán hacer una lluvia de ideas sobre cómo se manifiesta corporalmente la emoción que les ha tocado. En todo este tiempo sonará de fondo la canción de hoy, que es la de “Rojitas las orejas”.

El siguiente paso será la puesta en común. La docente escribirá en la PDI, en forma de cabeza de columna, el nombre de las emociones trabajadas y dará a poyo a todos los grupos. Cada uno completará la columna de su emoción, con lo que han concluido entre los tres. Por ejemplo, para la alegría podrían decir cosas como: sonrisa, risa, brillan los ojos, el corazón late más despacio, respiración más lenta, los músculos se relajan, se pasan los dolores, entran ganas de moverse.

Una vez que todos los grupos hayan expuesto sus ideas se dará la ocasión a los compañeros para completar las listas de manifestaciones expuestas. Solamente cuando se haya llegado a un acuerdo sobre todas las emociones se pasará al siguiente paso.

Este volverá a ser responsabilidad del trío, que deberá pensar en la línea melódica de una canción conocida, que les servirá como base para su canción. Aquí, la docente tendrá un papel importante, ya que debe ayudarles a escoger una opción alcanzable. A continuación deberán crear un título y la letra de su canción (podrán escoger solamente una parte de la canción, no es imprescindible que sea entera).

Cuando tengan el trabajo realizado, se procederá a un ensayo, para ver cómo suena la letra compuesta junto a la línea melódica escogida, en voz bajita y sin molestar a los demás grupos.

En la última parte de la actividad cada trío presentará su canción a los demás. Para terminar la sesión se pasa a cantar la canción con la que el grupo se siente identificado.

## Sesión 4: El “aspecto” de las emociones

### *Objetivos:*

1. Fomentar el grado de comunicación intragrupal.
2. Favorecer la autoconciencia emocional a través de la música.
3. Expresar los estados emocionales mediante elementos artísticos.
4. Tomar conciencia de la forma en la cual la música consigue moldear nuestras reacciones emocionales.
5. Adaptar el comportamiento ante la vivencia de emociones mediante conductas musicales.

### *Recursos:*

- PC + PDI.
- Cuestionarios + lápices.

### *Desarrollo:*

Como siempre, la actividad empezará con una breve asamblea y calentamiento vocal. Tras ello se presentará el tema propuesto: el “aspecto” de las emociones.

El desarrollo de la actividad consistirá en la cumplimentación de un cuestionario, que se presenta más abajo, en la cual los alumnos deberán responder a unas preguntas sobre las emociones básicas (las preguntas serán las mismas para todas ellas).

La dinámica llevada a cabo será: mientras se escucha la canción representativa para cada una de las emociones (canción ya trabajada en la sesión correspondiente) deberán personificar las emociones, leer las preguntas y responder con lo que ellos sientan.

Mientras contestan a las preguntas del siguiente cuestionario la docente pasará rápidamente los resultados a una base de datos, de tal forma que pueda presentar los resultados bajo forma de gráficos. A continuación se presentarán los gráficos con los resultados y se comentarán.

Para terminar la sesión se pasa a cantar la canción con la que el grupo se siente identificado.

## El “aspecto” de las emociones

### *La tristeza*

1. De tener una forma, ¿cuál sería?

2. ¿Cuál es el color que la representaría?

3. ¿Dónde la ubicarías en tu cuerpo?

4. Si pudiera hacer una acción, ¿cuál sería?

5. ¿A qué se parecería su sabor?

6. ¿A qué se parecería su olor?

7. ¿Cómo sonaría?

8. ¿Con qué elemento de tu vida la relacionarías?

9. ¿Con qué elemento de tu vida jamás la relacionarías?

## Sesión 5: Danzaterapia

### *Objetivos:*

1. Aumentar el autoconocimiento emocional.
2. Expresar los estados emocionales mediante conductas artísticas, relacionadas con la música.
3. Liberar energía y emociones contenidas mediante conductas musicales.
4. Emplear la percusión corporal con finalidades terapéuticas.

### *Recursos:*

- PC + PDI.
- Esterillas.
- Antifaces.

### *Desarrollo:*

La actual sesión será dedicada a la expresión de las emociones mediante el baile. Por ello, tras la correspondiente asamblea, calentaremos pero, en vez de la voz, el cuerpo. Para empezar la sesión se realizarán una serie de movimientos orgánicos. Se empieza en postura horizontal y, poco a poco, se construye la verticalidad.

Se realizarán una serie de ejercicios de calentamiento, para los cuales se usará como fondo la canción de “Mamá África: cabeza (negar, aceptar, balancear), hombro (círculos, no sé), brazos (diferentes tipos de natación), muñecas (movimientos lineales y rotaciones), cadera (movimientos lineales, giros y rotaciones), piernas (sentadillas, diferentes tipos de marcha: pasos de diferente amplitud, y a diferente velocidad). Combinación de ejercicios anteriores - formas de marcha. A continuación, los alumnos se pondrán los antifaces y realizarán un poco de danza libre. Mediante este ejercicio los alumnos transmitirán la carga emocional con la que se presentan a la sesión.

El siguiente paso es la expresión de las diferentes emociones. Cada emoción contará con una nueva canción, sin letra (para evitar cualquier tipo de influencia). En la primera parte del trabajo de cada una los alumnos mantendrán los ojos cerrados, esta vez sin antifaces, y se moverán libremente, intentando transmitir la emoción mencionada. En la segunda parte, lo que deseen, podrán abrir los ojos y deberán seguir moviéndose libremente, pero incluyendo en sus movimientos, los elemento que la docente pida (sacudir una pierna, acariciar cabeza, tocar un talón, etc.).

Para bajar las pulsaciones, se realizará otra serie de movimientos orgánicos, esta vez partiendo de la verticalidad, hasta alcanzar la postura horizontal. Escuchando el sonido de la lluvia, se realizará una breve sesión de mindfulness, con la intención de relajar cada una de las partes del cuerpo.

Para terminar la sesión, siguiendo tumbados en las esterillas y con los ojos cerrados, se pasa a cantar la canción con la que el grupo se siente identificado.

## Sesión 6: Música al ritmo del corazón

### *Objetivos:*

1. Aumentar la comunicación grupal.
2. Expresar estados emocionales a través de la música.
3. Emplear la música con fines liberatorios de emociones contenidas
4. Promover la automatización de conductas musicales.

### *Recursos:*

- PC + PDI.
- 5 Estetoscopios digitales inteligentes.
- Sala de ordenadores + 15 ordenadores con el programa audacity instalado.
- 15 paquetes de auriculares.
- DJ profesional + su mesa de mezclas.

### *Desarrollo:*

La actividad empezará mediante la presentación del invitado de hoy, que será un DJ profesional de la ciudad, sobre cuya presencia ya se ha comentado en sesiones anteriores. Una vez realizadas las presentaciones, se pasará a la habitual asamblea y calentamiento vocal.

El invitado se encargará de presentarnos el equipo (los estetoscopios digitales inteligentes y su mesa de mezclas), que son capaces de grabar los latidos del corazón durante la auscultación, limpiarlo de cualquier sonido proveniente de los pulmones y pasarlo a un ordenador.

Se colocarán los dispositivos en los pechos de los alumnos, de 5 en 5. El corazón es un órgano al que cualquier emoción, por pequeña que sea, afecta a su ritmo, por lo tanto no es constante. Por ello, mientras tengan el dispositivo aplicado al cuerpo, la docente pedirá a dichos alumnos que se sienten cómodamente y empezará recordándoles diferentes momentos de las clases anteriores, de tal forma que les haga vivir emociones muy variadas en breves instantes. Los recuerdos también incluirán peticiones de movimiento, a veces más lentas, otras más rápidas.

Las grabaciones de los latidos de cada alumno tendrán una duración de 2 minutos. Y tras cada una se pasará a un ordenador e introducirá la pista en el programa audacity. Como el programa no es del todo nuevo para los alumnos, las indicaciones se limitarán a recordarles que lo único que deben hacer es introducirle efecto a su pista.

Mientras tanto se pasará a la grabación de los latidos de otros 5 alumnos, repitiéndose todo el proceso. Al final de la actividad el invitado guardará las pistas modificadas con los nombres de sus respectivos dueños y preparará una canción

empleando fragmentos de cada grabación y la tocará en directo, al tiempo que la grabará para tenerla como recuerdo.

Para terminar, y en señal de agradecimiento se le dedicará una sesión de relajación, mediante la imitación de nuestra “lluvia personal”, lo cual será seguido de la canción con la que el grupo se siente identificado.

## Sesión 7: Emociones sensoriales

### *Objetivos:*

1. Fomentar el trabajo en equipo y la comunicación intragrupal.
2. Emplear la música como vehículo de comunicación y expresión emocional.
3. Usar la música con fines liberatorios de emociones contenidas.
4. Entrenar en la resolución de conflictos de forma asertiva, empleando estrategias musicales.

### *Recursos:*

- Equipo de música.
- Comedor del centro.
- Todos aquellos que los alumnos consideren necesarios para sus recetas.

### *Desarrollo:*

Como todas las sesiones, esta también empezará con la asamblea y el calentamiento vocal. Tras ello se dará paso a los grupos, que uno tras otro expondrán su emoción de forma multisensorial.

Mientras cada grupo prepara su material se escuchará de fondo la canción que mezcla la cultura árabe y gitana (canción flamenca, parte cantada en árabe, parte en español).

Un ejemplo de lo que podrían hacer, teniendo en cuenta cada uno de los sentidos, sería: vista (presentar cada ingrediente como las azafatas lo hacen con los asaltos en el boxeo); oído (crear una canción con los ingredientes y sobre la emoción + cantar los pasos en la realización del preparado); tacto + olfato + gusto (dejar a los compañeros tocar, oler y probar cada ingrediente). La presentación y realización de las recetas “emocionales” durará unos 15 minutos, en cada caso.

Tras la finalización de las presentaciones estas se comentarán entre todos, destacando los puntos más fuertes y haciendo recomendaciones de posibles mejoras.

Para terminar la sesión se pasa a cantar la canción con la que el grupo se siente identificado.

## Sesión 8: Holofonías

### *Objetivos:*

1. Fomentar el grado de comunicación intragrupal.
2. Favorecer la expresión de los estados emocionales mediante elementos musicales.
3. Experimentar los efectos de la holofonía, o falsa sinestesia.
4. Tomar conciencia de la forma en la cual los efectos sonoros consiguen moldear nuestras reacciones emocionales.

### *Recursos:*

- PC + PDI.
- Antifaces.
- Sala de ordenadores + 15 ordenadores sobremesa.
- 15 paquetes de auriculares externos.

### *Desarrollo:*

A pesar de que en la actividad de hoy los alumnos no van a cantar, la sesión se empezará, como siempre, mediante la asamblea y el calentamiento vocal (para adentrarnos de lleno en el mundo de las emociones).

La docente se encargará de explicar brevemente el concepto de sinestesia y holofonía, haciendo hincapié en la diferencia que hay entre ellas.

Para hacer una demostración de lo que se va a escuchar a continuación, los alumnos disfrutarán de una canción grabada con efectos holofónicos, pero no se debe olvidar que en este proyecto se parte de la premisa de que todo sonido es música.

La primera mitad de la actividad consistirá en escuchar pistas de sonido holofónicas. Todo ello, teniendo los ojos tapados con un antifaz.

Tras escuchar cada pista, los alumnos podrán quitarse el antifaz y escribir brevemente qué es lo que creen haber escuchado y las sensaciones sensoriales que han tenido.

Las pistas que se escucharán estarán recuperadas de <https://www.mundotkm.com/ar/videos/814454/holofonia-la-forma-de-escuchar-en-3d-que-te-va-a-volar-la-cabeza>, y tratarán sobre:

- Una sesión de peluquería en la cual realmente se tiene la sensación de que te cortan el pelo y se siente el calor del secador.
- Un episodio de la vida de Homer Simpson al que se acompaña en una de sus aventuras.
- Ponerse en la piel de una famosa durante los preparativos y la salida en un escenario.

- Varios sonidos de la vida cotidiana que parecen tan reales que hacen al oyente sentir sensaciones muy diversas.

La segunda mitad de actividad se dedicará a recordar cada una de las pistas de sonido y se comentará entre todos lo que han ido escribiendo para cada una.

Para terminar la sesión se pasa a cantar la canción con la que el grupo se siente identificado.

### Anexo 3: Escala de valoración

Marcar con una X los objetivos alcanzados.

Alumno	Sesión	Objetivos generales							Objetivos específicos						
		O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>	O <sub>4</sub>	O <sub>5</sub>	O <sub>6</sub>	O <sub>7</sub>	O <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>	O <sub>3</sub>	O <sub>4</sub>	O <sub>5</sub>	O <sub>6</sub>	
Alumno 1	1														
	2														
	3														
	4														
Alumno 2	1														
	2														
	3														
	4														
Alumno 3	1														
	2														
	3														
	4														

\* Los objetivos **generales** están presentados en la parte inicial del proyecto.

\*\* Los objetivos **específicos** están presentados en el desarrollo de cada sesión.

\*\*\* Las celdas en negro representan objetivos que no se trabajan en dicha sesión.

#### Anexo 4: TMMS-24

Marca las respuestas según el grado de conformidad.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

(Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

Evaluación de las dimensiones de la inteligencia emocional:

- Atención Emocional (ítems 1 – 8)

<i><b>Puntuación Mujeres</b></i>	<i><b>Evaluación</b></i>	<i><b>Puntuación Hombres</b></i>
< 24	Debe mejorar su atención: presta poca atención	< 21
25 – 35	Adecuada atención	22 – 32
> 36	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención	> 33

- Claridad Emocional (ítems 9 – 16)

<i><b>Puntuación Mujeres</b></i>	<i><b>Evaluación</b></i>	<i><b>Puntuación Hombres</b></i>
< 23	Debe mejorar su claridad	< 25
24 – 34	Adecuada claridad	26 – 35
> 35	Excelente claridad	> 36

- Reparación Emocional (ítems 17 – 24)

<i><b>Puntuación Mujeres</b></i>	<i><b>Evaluación</b></i>	<i><b>Puntuación Hombres</b></i>
< 23	Debe mejorar su reparación	< 23
24 – 34	Adecuada reparación	24 – 35
> 35	Excelente reparación	> 36

## Anexo 5: Escala de autoevaluación del desempeño docente

Piensa bien y responde con sinceridad. Opciones de respuesta:

1. Nunca
2. Muy pocas veces
3. A veces
4. Frecuentemente
5. Muy frecuentemente
6. Siempre

<b>Criterios de autoevaluación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1. Realizo la programación con suficiente tiempo por adelantado.					x	
2. Intento realizar clases de forma que aumente el interés de los alumnos por los temas tratados.						x
3. Muestro dominio del temario expuesto.						x
4. Atiendo a las consultas que se hacen fuera de clase.						x
5. Motivo para que los alumnos tengan una actitud de investigación hacia la materia.					x	
6. Impulso la comunicación y el trabajo en equipo.						x
7. Las técnicas empleadas en clases son útiles para la vida diaria.					x	
8. Trabajo objetivos particulares, con cada uno de los alumnos.					x	
9. Registro los avances obtenidos a nivel individual.						x
10. Estimulo la participación en clase.						x
11. Doy instrucciones claras cuando asigno un trabajo.						x
12. Empatizo con mis alumnos e incito a ello a los demás.						x
13. Parto desde las necesidades y características de los alumnos.						x

## Anexo 6: Evaluación docente

Lee las siguientes afirmaciones sobre tu maestra. Marca la opción que más se acerque a tu realidad.

<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Siempre</i>
Explica con claridad.			
Es ordenada y sistemática en su trabajo.			
Explica las cosas hasta que las entienda.			
Me aburro en sus clases.			
Hace fáciles las cosas complejas.			
Relaciona las cosas nuevas con otras que ya conozco.			
Sus clases son divertidas y amenas.			
Lo aprendido con ella me resulta útil en el día a día.			
Emplea la música con fines terapéutico.			
Es expresiva.			
Consigue mantener mi atención durante las clases.			
Cuenta anécdotas e interrumpe las clases cuando me canso.			
Relaciona lo que nos enseña con cosas de la vida diaria.			
Pone muchos ejemplos.			
Gracias a sus actividades entiendo mejor mis emociones.			
Muestra interés por que aprenda y esté bien.			
Es una persona agradable.			
Es afectuosa.			
Fomenta la comunicación y el trabajo cooperativo entre los compañeros.			
<b>Nota que le pongo</b>			
<b>Consejo para mejorar:</b>			