



Co-funded by
the European Union



**Intellectual
Multiverse**

Project Number: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430

TOOLKIT Y RECOMENDACIONES “INTELLECTUAL MULTIVERSE: APRENDIZAJE DE ADULTOS/AS JUGANDO CON INTELIGENCIAS MÚLTIPLES”



 **aspaym**
castilla y león

 **ROSTO
SOLIDÁRIO**

CEIPES

 **GAMA INSTITUTE**

 **Fundación
Planb**
educación
social

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them.



TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| • CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO | 1 |
| ◦ INTRODUCCIÓN DEL PROYECTO | 1 |
| ◦ SOCIOS DE ESTE PROYECTO | 3 |
| ▪ Fundación ASPAYM Castilla y León (Coordinador) | 2 |
| ▪ Fundación PLAN B Educación Social | 3 |
| ▪ CEIPES - Centro Internacional para la Promoción de la Educación y el Desarrollo | 4 |
| ▪ Rosto Solidário - Organización para el Desarrollo Humano y Social | 5 |
| ▪ GAMMA INSTITUTE - Instituto de Investigación y Estudio de la Conciencia Cuántica | 7 |
| • CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS NECESIDADES DE LOS/AS ADULTOS/AS Y SU SATISFACCIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO | 9 |
| ◦ INTRODUCCIÓN | 9 |
| ◦ PERFIL DE ENCUESTADOS/AS | 10 |
| ◦ ADULTOS/AS EN GENERAL Y ADULTOS/AS CON MENOS OPORTUNIDADES | 12 |
| ◦ PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS/AS | 29 |
| ◦ CONCLUSIÓN | 39 |
| ◦ ANEXO | 42 |
| • CAPÍTULO 3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA | 45 |
| ◦ INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES | 45 |
| ◦ INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA | 51 |
| ◦ INTELIGENCIA ESPACIAL | 54 |
| ◦ INTELIGENCIA MUSICAL | 57 |
| ◦ INTELIGENCIAS PERSONALES (INTERPERSONAL E INTRAPERSONAL) | 60 |
| ◦ INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA | 70 |
| ◦ INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA | 74 |
| ◦ INTELIGENCIA NATURALISTA | 78 |
| ◦ BIBLIOGRAFÍA | 84 |



| | |
|--|------------|
| • CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA | 88 |
| ◦ OBJETIVOS PRINCIPALES DE LAS 17 ACTIVIDADES Y 9 JUEGOS | 88 |
| ◦ ESTRUCTURA DE LAS ACTIVIDADES Y JUEGOS | 90 |
| ▪ Cuáles son las actividades y cómo pueden utilizarse | 90 |
| ▪ Cuáles son los juegos y cómo pueden utilizarse | 166 |
| ◦ RECOMENDACIONES GENERALES PARA FACILITADORES/AS | 173 |
| ◦ INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN A EMPLEAR DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y JUEGOS | 171 |
| • CAPÍTULO 5. TALLER “INTELLECTUAL MULTIVERSE” | 179 |
| ◦ INTRODUCCIÓN DEL TALLER | 179 |
| ◦ DESARROLLO DEL TALLER: 8 JUEGOS DIFERENTES | 181 |
| ▪ Juego “Adquiere la sabiduría” (1ª sesión) | 182 |
| ▪ Juego “El Bosque Susurrante” (1ª sesión) | 185 |
| ▪ Juego “Moviéndote por tu casa” (1ª sesión) | 207 |
| ▪ Juego “Conecta los ritmos” (1ª sesión) | 211 |
| ▪ Juego “El Viaje del Submarino” (2ª sesión) | 217 |
| ▪ Juego “Gymkhana Naturalista” (2ª sesión) | 222 |
| ▪ Juego “Conoce tus emociones” (2ª sesión) | 230 |
| ▪ Juego “WordJam: The Music Factor” (2ª sesión) | 234 |
| ▪ Juego extra “Un Mundo Nuevo y Feliz” | 239 |
| ◦ CONCLUSIONES FINALES TRAS EL TALLER “INTELLECTUAL MULTIVERSE” | 244 |
| ◦ CONCLUSIONES EXTRAÍDAS TRAS LA FASE DE PRUEBA EN CADA PAÍS | 245 |
| ▪ España | 245 |
| • Fundación ASPAYM Castilla y León | 245 |
| • Fundación PLAN B Educación Social | 246 |
| ▪ Italia (CEIPES) | 247 |
| ▪ Portugal (Rosto Solidário) | 248 |
| ▪ Rumanía (Gamma Institute) | 249 |
| ◦ RECOMENDACIONES FINALES PARA IMPLEMENTAR EL TALLER “INTELLECTUAL MULTIVERSE” | 250 |



Capítulo 1

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto “Intellectual Multiverse” pretende desarrollar herramientas educativas innovadoras para el alumnado adulto con menos oportunidades, creando un nuevo enfoque basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Este nuevo enfoque facilitará la inclusividad y favorecerá vías de aprendizaje constructivas para todas las personas adultas implicadas.

El **objetivo principal** del proyecto es **promover la equidad educativa a través de una metodología alternativa** basada en las **inteligencias múltiples**, para desarrollar plenamente el potencial personal, en el ámbito de la **educación no formal de adultos/as con menos oportunidades**.

Los objetivos específicos de este proyecto son:

- Mejorar las capacidades de los y las educadores/as de adultos/as para reconocer y responder a las necesidades personales en materia de educación, adaptándose a los contextos y antecedentes individuales, y enseñarles las prioridades de este proceso.
- Fomentar estrategias didácticas que eviten la frustración y alimenten la motivación en la educación no formal de personas adultas con menos oportunidades.
- Ofrecer estrategias a los y las educadores/as de adultos/as para superar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos/as a través de motivaciones individuales.
- Conocer y promover el trabajo colaborativo entre entidades que trabajan en el ámbito social con personas con menos oportunidades de diferentes colectivos, a través del programa Erasmus+, construyendo acuerdos de colaboración y buenas relaciones entre organizaciones europeas con intereses comunes.



INTRODUCCIÓN

Los resultados esperados del proyecto “Intellectual Multiverse” son:

- **Toolkit sobre la Teoría de las Inteligencias Múltiples llamado “Intellectual Multiverse: adult learning by playing with multiple intelligences”** (en español, “Intellectual Multiverse: aprendizaje de adultos/as a través del juego con las inteligencias múltiples”), con recursos y actividades para profesionales de este campo.
- **Taller “Intellectual Multiverse”** para personas adultas en general, pero con una visión inclusiva para adultos/as con menos oportunidades. Será un instrumento para los y las profesionales sobre cómo detectar el potencial individual en relación con las diferentes inteligencias y la motivación personal.

DESCRIPCIÓN DE LOS SOCIOS

FUNDACIÓN ASPAYM CASTILLA Y LEÓN (COORDINADOR)



La Fundación ASPAYM Castilla y León trabaja desde 2004 en el ámbito de los servicios sociales, especialmente en el campo de la discapacidad física. Ayuda a las personas a lo largo de todo su ciclo vital y cuenta con el apoyo de expertos/as educativos/as y sociales, así como de investigadores/as en la materia. En los últimos años, la Fundación ha desarrollado varios proyectos que utilizan las nuevas tecnologías y ha promovido su uso como herramienta para mejorar la rehabilitación y la calidad de vida de las personas con discapacidad.

El departamento de Juventud de ASPAYM Castilla y León desarrolla numerosas actividades de promoción, educación no formal, empleo, ocio inclusivo, etc. Uno de los ejemplos más destacados es el campamento inclusivo desarrollado por la organización, que cuenta con 22 años de experiencia y múltiples premios, así como el proyecto de sensibilización “Ponte en mis zapatos”, cuyo principal objetivo es la normalización de la discapacidad en centros escolares, centros comunitarios, organizaciones juveniles, etc.

DESCRIPCIÓN DE LOS SOCIOS

FUNDACIÓN PLAN B EDUCACIÓN SOCIAL



La Fundación Socioeducativa Plan B es una fundación privada española sin ánimo de lucro, formalmente constituida y con capacidad de autogestión. Nuestra misión es generar un cambio social que mejore la vida de los/as niños y adolescentes, proporcionándoles oportunidades de crecimiento personal, social y educativo.

Tratamos de conseguirlo estableciendo unos objetivos claros que nos sirven de guía para marcar el camino a seguir en el trabajo de la fundación:

- Desarrollar una participación transformadora.
- Investigar, intervenir y promover de forma integral la educación como herramienta de cambio.
- Empoderar a las comunidades, promover una democracia de calidad y desarrollar el medio ambiente.

Nuestra experiencia implica el diseño de proyectos innovadores que implementamos tanto a nivel nacional como internacional. La fundación difunde sus iniciativas a una amplia gama de grupos destinatarios, desde niños/as a jóvenes y adultos/as. También intentamos dar cabida a grupos con menos oportunidades y a personas de zonas rurales. Las iniciativas que lleva a cabo la fundación no sólo se centran en desarrollar actividades para cada grupo individualmente, sino también en conectar diferentes grupos entre sí para alimentar los lazos sociales y las dinámicas de participación entre diferentes grupos, por ejemplo entre niños/as y ancianos/as. A nivel nacional, nos centramos en ofrecer oportunidades educativas para nuestros grupos objetivo, basadas en las necesidades de la comunidad, incluyendo la integración laboral, el diálogo democrático o el apoyo en múltiples dimensiones del ámbito educativo.

A nivel internacional, hemos implementado como coordinadores así como participantes muchos proyectos apoyados por Erasmus+, KA1, KA2 y KA3 así como el Cuerpo Europeo de Solidaridad con el objetivo de desarrollar comunidades a través de intervenciones socio-educativas con jóvenes en Europa y en el extranjero.

En línea con nuestra pasión por empoderar a diferentes grupos comunitarios, luchamos por los derechos socioeducativos y nos gustaría ser un socio de referencia para la educación social y potenciar nuestros esfuerzos para lograr este objetivo.

DESCRIPCIÓN DE LOS SOCIOS

CEIPES

CEIPES - CENTRO INTERNACIONAL PARA LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO

CEIPES – Centro Internacional para la Promoción de la Educación y el Desarrollo es una organización sin ánimo de lucro fundada en 2007 y con sede en Palermo, Italia. Dirige una red de más de 8 asociaciones europeas y extraeuropeas centradas en la Educación, la Formación y el Desarrollo Social. CEIPES tiene experiencia en educación, transferencia de innovación y gestión de proyectos en diferentes programas europeos que abordan la educación y el desarrollo de capacidades de diferentes grupos objetivo, desde jóvenes a adultos/as, desde mujeres a desempleados/as, inmigrantes y grupos desfavorecidos. También promueve el aprendizaje permanente, la formación profesional y el espíritu empresarial con el objetivo de aumentar las oportunidades de jóvenes y adultos/as para mejorar y adquirir competencias y, por tanto, impulsar su empleabilidad e inclusión.

CEIPES mantiene diversos vínculos con agentes públicos y privados locales e internacionales que pueden contribuir a la consecución de los resultados de los proyectos en términos de difusión, aprovechamiento y sostenibilidad de los mismos. CEIPES puede contar con personal experimentado compuesto por profesionales con diferentes competencias y campos como la psicología, la comunicación, la formación, la cooperación internacional, la mediación social y cultural, la asistencia social, las TIC, la fabricación digital y el derecho.

DESCRIPCIÓN DE LOS SOCIOS

ROSTO SOLIDÁRIO



Rosto Solidário (RS) es una ONGD (Organización No Gubernamental para el Desarrollo) portuguesa, creada en 2007. La organización tiene su sede en Santa Maria da Feira, a unos 30 km. de Oporto. RS pretende fomentar la ciudadanía global y la solidaridad mejorando el desarrollo humano y social de las comunidades locales. Los principios básicos de RS son la participación cívica, la integración social, la solidaridad, la creación de redes y la asociación. El ámbito de trabajo de la organización incluye 4 áreas principales: Cooperación Internacional al Desarrollo, Educación para la Ciudadanía Global, Voluntariado y Apoyo Social a las Familias. La equidad de género, los derechos humanos y la inclusión social son temas transversales de RS. El estatus legal de RS como entidad de utilidad pública fue reconocido por el Ministerio de Asuntos Exteriores en 2008. Como miembro portugués de la Plataforma de ONGD, está representada tanto en el Grupo de Trabajo sobre Educación para el Desarrollo como en el Grupo de Trabajo sobre Ética. RS es una organización de acogida y de envío acreditada para proyectos del Servicio Voluntario Europeo desde 2011.

Desde sus inicios, RS cuenta con el apoyo de la Congregación de la Pasión de Jesucristo. También es miembro de la Plataforma das Entidades de Voluntariado Missionário (una red nacional de instituciones católicas que promueven programas de voluntariado internacional). A nivel local, RS es miembro de la Rede Social do concelho de Santa Maria da Feira (una red local de 115 organizaciones con programas de intervención social - siguiendo las directrices del Plan Nacional de Acción para la Inclusión). Dentro de esta red, RS ha sido galardonada 4 veces en reconocimiento a su labor de voluntariado y apoyo al desarrollo de las comunidades locales.



DESCRIPCIÓN DE LOS SOCIOS

GAMMA INSTITUTE - AICSCC



Gamma Institute - AICSCC es una ONG cuyo objetivo es promover, desarrollar, investigar e iniciar actividades en el campo de la psicología, la psicoterapia y la salud mental, en particular (formación de especialistas, talleres, educación no formal para adultos/as y profesionales), promoción de las mejores prácticas; formación de especialistas en diversas ramas de la psicología moderna y la salud mental; facilitar la colaboración entre especialistas rumanos/as y expertos/as del espacio internacional.

AICSCC (con Gamma Institute como marca), cuenta con 3 departamentos:

- Gamma Training es el departamento educativo de la organización y consta de 2 escuelas de formación: Escuela de Formación Sistémica y Escuela de Autoactivación. Escuela de formación sistémica: puesta en marcha en 2011, está acreditada por el Colegio Rumano de Psicólogos/as como proveedor de formación en psicoterapia sistémica de la familia y la pareja, e incorporó a los planes de estudio las últimas investigaciones relacionadas con la práctica clínica. El objetivo de la escuela de formación es crear una red nacional e internacional de profesionales formados/as con un alto nivel de calidad y ofrecer un espacio de evolución constante a terapeutas de todas las especialidades (terapia de pareja, psicología infantil, trastornos clínicos, etc.). El grupo de formación tiene un plan de estudios en formato de postgrado de 4 años, con aproximadamente 150 graduados/as hasta la fecha. Los/as graduados/as tienen la oportunidad de trabajar después de la graduación en la clínica de práctica privada y el departamento de investigación de la organización, que se describen a continuación.
- Gamma Clinic es el departamento de salud de la organización y consta de 2 partes: Gamma Clinic Psicología y Gamma Kids. Gamma Clinic Psychology ofrece diferentes servicios psicológicos a adolescentes, jóvenes y adultos/as con diferentes problemas, en sesiones individuales, de pareja, familiares o de grupo. Los/as profesionales son psicólogos/as clínicos/as y psicoterapeutas acreditados/as. La otra parte es Gamma Kids, que es un departamento cuyo objetivo es ayudar a los/as niños/as (de todas las edades) y a sus familias con todo tipo de dificultades.



Los temas que se abordan son: trastornos de ansiedad y depresivos, inadaptación escolar, trastornos del aprendizaje, trastornos del habla, acoso escolar, dificultades familiares y sociales, y mucho más. Los/as psicólogos/as que trabajan en Gamma Kids son psicoterapeutas especializados/as en temas psicológicos infantiles, psicólogos clínicos, logopedas, psicoterapeutas y arteterapeutas para niños/as con necesidades educativas especiales (incluidos los trastornos del aprendizaje). En Gamma Kids trabajamos con el/la niño/a, pero también con toda la familia en un enfoque sistémico y colaboramos con profesores/as y otros/as especialistas. Las actividades son sesiones individuales, sesiones familiares, sesiones para padres y madres, talleres para niños/as, talleres de arteterapia, formaciones para padres y madres, y para especialistas.

- Gamma Research es el departamento de investigación de la organización y tiene como objetivo desarrollar la investigación fundamental en el campo de la neurociencia y la conciencia, pero también en el campo de la psicoterapia. A través de este departamento, queremos desarrollar nuevos planes de formación para profesionales del ámbito psicológico, desarrollar nuevos métodos e instrumentos de intervención de alto nivel. Nuestra plataforma de investigación reúne a especialistas de la psicología, las ciencias cognitivas, la genética, las ciencias humanas y la psicología infantil (los/as psicólogos/as que trabajan en Gamma Kids son también investigadores/as del departamento Gamma Research).

Capítulo 2

INVESTIGACIÓN SOBRE LAS NECESIDADES DE LOS/AS ADULTOS/AS Y SU SATISFACCIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO

INTRODUCCIÓN

La importancia de esta investigación radica en obtener una comprensión holística del sistema educativo actual en los países de las organizaciones asociadas y descubrir qué herramientas y métodos educativos atraen al alumnado adulto. Este estudio pretende analizar los puntos fuertes y débiles de los actuales sistemas de educación de adultos en España, Rumanía, Italia y Portugal, y proponer herramientas y recursos educativos innovadores que los y las profesionales de la educación de adultos/as puedan utilizar con sus alumnos y alumnas. Se basarán en las preferencias y se desarrollarán según la teoría de las inteligencias múltiples. Los juegos y actividades representarán cada una de las 8 inteligencias descritas en la teoría de Howard Gardner.

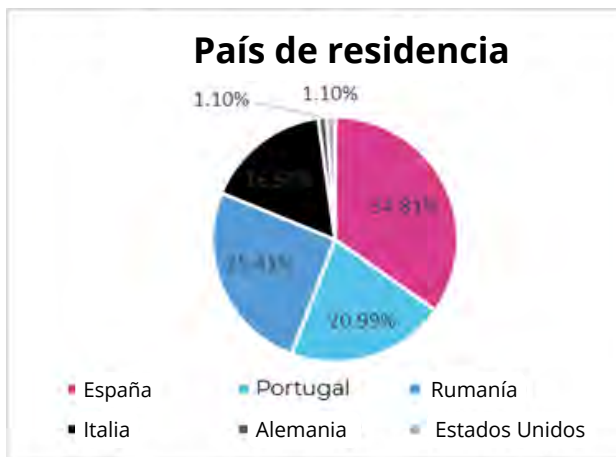
Para llevar a cabo el estudio, las 5 organizaciones asociadas enviaron un cuestionario a los/as alumnos/as adultos/as, incluyendo a aquellos/as que tienen menos oportunidades, así como a los/as profesionales de la educación de personas adultas de sus países. El cuestionario consta de 27 preguntas, con una mezcla de respuestas de opción múltiple y abiertas, que abordan las metodologías educativas, las dificultades/obstáculos encontrados durante la educación, el trabajo sobre las inteligencias múltiples, las opiniones sobre el sistema educativo actual en su país y las sugerencias de mejora. La primera parte es común para todos/as los/as encuestados/as, mientras que la segunda deben responderla los/as adultos/as y la última los/as profesionales de la educación de personas adultas. Cada organización asociada tenía que recoger 10 respuestas de profesionales de la educación de adultos/as y 20 de adultos/as. El modelo de cuestionario figura en el anexo de este estudio.

Las respuestas de los/as encuestados/as a los cuestionarios se han traducido al inglés y se han analizado. La primera parte cubre el perfil básico de los/as encuestados/as, como su país de residencia, edad y función (es decir, adulto/a o profesional de la educación de personas adultas).

La segunda parte se refiere a los/as adultos/as, en general, y a los/as adultos/as con menos oportunidades, y analiza su experiencia con el sistema educativo en su país de residencia, sus críticas y recomendaciones, así como su formación en cada una de las inteligencias múltiples.

El tercer apartado trata sobre los/as profesionales de la educación de adultos/as y su experiencia en el sistema educativo en su país de residencia, sus comentarios sobre el sistema actual, su experiencia con las inteligencias múltiples, así como sus sugerencias de mejora. En la conclusión se analizan los resultados más destacables del estudio y se proponen soluciones para el futuro, así como formas de mejorar el sistema educativo actual.

PERFIL DE LOS/AS ENCUESTADOS/AS



Las 5 organizaciones asociadas enviaron el cuestionario a estudiantes adultos/as y profesionales de la educación de personas adultas. El mayor número de encuestados/as reside en España, y a continuación en Rumanía, Portugal e Italia, respectivamente. Algunos/as de los/as encuestados/as que rellenaron los cuestionarios en rumano y español residen en España, Portugal y Rumanía; además, 2 encuestados/as residen en Alemania y otros 2 en Estados Unidos.

El grupo de edad para este estudio era **de 30 a 65 años**. La persona más joven que contestó al cuestionario tenía 23 años y la de más edad 62. La edad media de los/as encuestados/as fue de 42,5 años y la edad más común de 30 años, ya que 20 de los/as encuestados/as tenían esa edad.



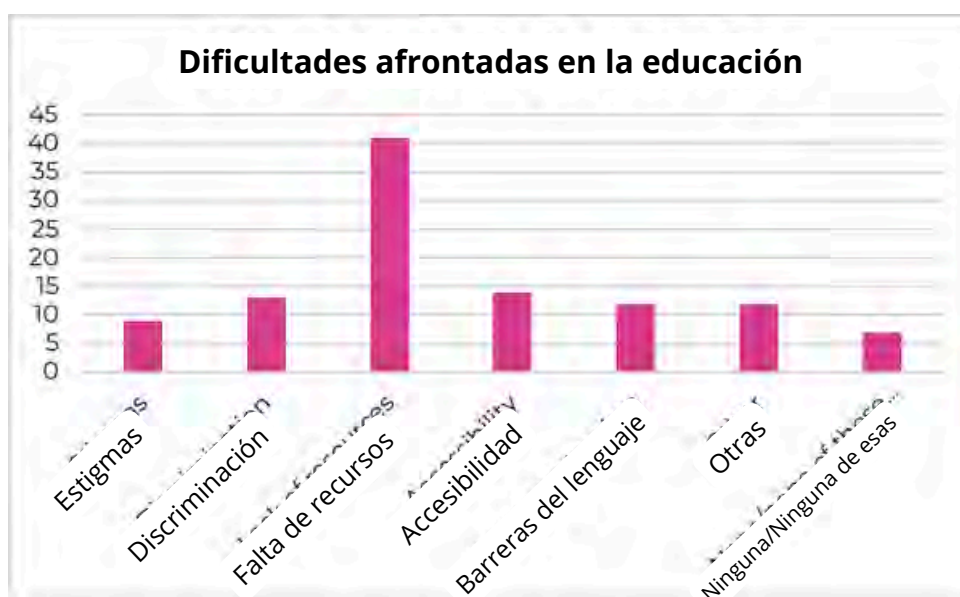
Los grupos objetivo de este estudio son:
(1) **personas adultas en general y adultos/as con menos oportunidades**, y
(2) **profesionales de la educación de adultos/as**. Se encargó a cada organización asociada que participa en el proyecto "Intellectual Multiverse" que recogiera, al menos, 20 respuestas de personas adultas y 10 de profesionales de la educación de adultos/as.



Los resultados por país muestran que en la mayoría de los países se encuestó a un número significativamente mayor de alumnos/as adultos/as que de profesionales de la educación de personas adultas; sin embargo, los resultados de Rumanía muestran un número ligeramente superior de respuestas de profesionales de la educación de adultos/as que de personas adultas en general y adultos/as con menos oportunidades.

DIFICULTADES AFRONTADAS DURANTE SU EDUCACIÓN

Se pidió a los/as encuestados/as que seleccionasen las dificultades que más habían encontrado durante su educación. Se les dieron diferentes opciones, así como "otras" y "ninguna". La respuesta más común fue **"falta de recursos"**; esta fue la opción más elegida por los/as encuestados/as de todos los países, excepto Rumanía. Los/as encuestados/as rumanos/as se mostraron ligeramente más preocupados/as por la **accesibilidad** como barrera que encontraron durante su educación, seguida de cerca por la mencionada "falta de recursos". De las opciones dadas, "estigmas" fue la menos elegida. Las personas que se enfrentaron a "otras" dificultades mencionaron el coste inasequible de los recursos y materiales educativos, la falta de una orientación clara, la falta de interés o empatía de los/as profesores/as, el estilo de enseñanza y las metodologías de enseñanza inadecuadas.



PROBLEMAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

Cuando se les preguntó qué problemas percibían en el sistema educativo actual, las respuestas más comunes tuvieron que ver con el enfoque único del sistema o la **falta de adaptabilidad a las necesidades y/o estilos de aprendizaje de los/as alumnos/as**. Las personas encuestadas mencionaron cómo el sistema no se adapta a la realidad social actual ni a las necesidades educativas. Como señaló un/a encuestado/a de Italia, estas lagunas educativas pueden conducir al abandono escolar en el futuro.

Los/as encuestados/as también señalaron cómo el sistema emplea los mismos métodos de enseñanza y prioriza el conocimiento cuantitativo, o la inteligencia lógico-matemática, sin tener en cuenta otros métodos o inteligencias que podrían adaptarse mejor a los/as estudiantes. Los métodos y conceptos están estandarizados y se hace mucho hincapié en los contenidos académicos, con menos tiempo para trabajar otras habilidades, como las sociales o emocionales. Hay poco margen para la creatividad y la exploración individual en el sistema, que tiene que seguir un plan de estudios estricto. Para impartir todos los contenidos, se favorece el método de la clase magistral frente a otros más activos, ya que es mucho más rápido. Además, como afirma un/a encuestado/a de Portugal, las asignaturas se imparten aisladas unas de otras y hay poco tiempo o espacio para proyectos interdisciplinarios.

El sistema no se adapta a la diversidad de las personas, a los distintos intereses, aptitudes y ritmos de aprendizaje. Un/a encuestado/a de Rumanía afirma que "se centra en los/as alumnos/as con gran potencial y descuida por completo al resto de la población". A un/a encuestado/a de España le preocupa que el sistema no adapte los contenidos a los/as alumnos/as con necesidades especiales. Se espera que los/as alumnos/as se adapten al sistema, cuando debería ser al revés.

Los/as encuestados/as de las 5 organizaciones asociadas también señalaron otros problemas. El segundo obstáculo más citado es que el **sistema está anticuado** y muchos de los enfoques utilizados en la enseñanza son **obsoletos** y no están en sintonía con lo que necesitan los/as alumnos/as. Las metodologías y los contenidos empleados se utilizan a menudo para preparar a los/as estudiantes para trabajos que ya no existen. Asimismo, hay una **falta de innovación**, lo que puede acarrear problemas relacionados con la brecha digital, especialmente en los centros educativos de zonas con menos recursos.

Como se ha visto en la pregunta anterior, la **falta de materiales y recursos** es también un grave problema al que se enfrenta el sistema educativo actual. Muchos/as encuestados/as lo mencionaron, ya fuera en relación con el contenido en sí o también con la falta de profesores/as. Otros/as hablaron de las **diferencias** de materiales y contenidos **entre las distintas escuelas** y de cómo esto puede llevar a la desigualdad educativa en áreas específicas. Un/a encuestado/a de España mencionó cómo estas diferencias se observan también entre Comunidades Autónomas o incluso entre regiones.

Otras dificultades mencionadas por algunos/as de los/as encuestados/as fueron la **discriminación** y la **falta de inclusión**. Parece que no se está haciendo lo suficiente en las instituciones educativas para abordar estas cuestiones y hacer que el aprendizaje sea más inclusivo.



Un/a encuestado/a de Italia mencionó que la mayoría de los cursos sólo se imparten en italiano, por ejemplo, y que se podría trabajar para que fueran más inclusivos desde el punto de vista lingüístico para los/as inmigrantes/as o los/as residentes extranjeros/as en el país. Del mismo modo, ofrecer cursos en otros idiomas también podría ayudar al alumnado a mejorar sus conocimientos de lenguas extranjeras, preparándoles así para puestos de trabajo en los que se requiera conocer idiomas extranjeros.

A los/as encuestados/as también les preocupan las **trabas burocráticas** del sistema educativo, que dictan los requisitos del plan de estudios y a veces dificultan la inscripción en los cursos a los/as interesados/as en aprender. El plan de estudios es muy rígido y se centra en la teoría sin vincular dicha teoría a la práctica diaria. Los/as encuestados/as de España, Rumanía y Portugal mencionaron el problema de las frecuentes reformas de las leyes educativas y cómo esto puede añadir confusión a los requisitos educativos y complicar aún más las cosas para los/as profesores/as; esto puede llevar a estudiantes y profesores/as a **desinteresarse** por la educación. Otros aspectos de la burocratización de la educación suelen disuadir a los/as alumnos/as potenciales de inscribirse en cursos o programas debido a la dificultad de superar obstáculos, como las certificaciones específicas requeridas o los difíciles procesos de solicitud.

Otro tema mencionado por un número significativo de encuestados/as fue el **coste de la educación**. Aunque la educación pública suele ser gratuita, los cursos y programas para adultos/as suelen tener un coste asociado; además, el material educativo, especialmente el equipamiento tecnológico, suele tener costes elevados que no están al alcance de todos/as.

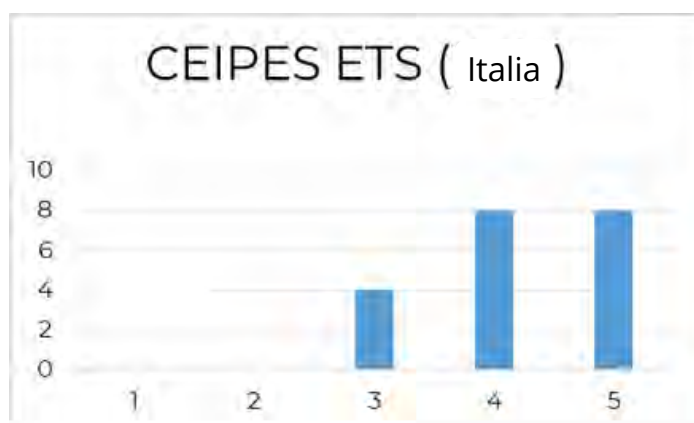
La última preocupación expresada por los/as encuestados/as son los **bajos estándares** de la enseñanza y el exceso de positivismo. Dan a entender que el sistema actual no es muy exigente con los/as alumnos/as y que la calidad no es necesariamente alta. No siempre se reta a los/as estudiantes e incluso cuando cometen errores, se tiende a pasarlos por alto y a centrarse siempre en los aspectos positivos. Uno/a de los/as encuestados/as de España mencionó la **cultura anti-fracaso**, que, según expresa, a menudo es reforzada por los/as padres y madres. En un intento por hacer de sus hijos/as lo mejor que pueden ser, a menudo les sobreprotegen y no les dejan fallar o cometer errores. Así, no les dan la oportunidad de reflexionar sobre sus errores y aprender valiosas lecciones.

TRABAJO SOBRE LAS COMPETENCIAS EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Se pidió a los/as alumnos/as adultos/as encuestados/as que evaluaran la frecuencia con la que trabajaron las competencias de cada una de las inteligencias múltiples durante sus años de formación. Las respuestas se dieron en una escala del 1 al 5, donde 1 corresponde a "muy poco", 2 a "un poco", 3 corresponde a "algo", 4 a "bastante" y 5 corresponde a "mucho".

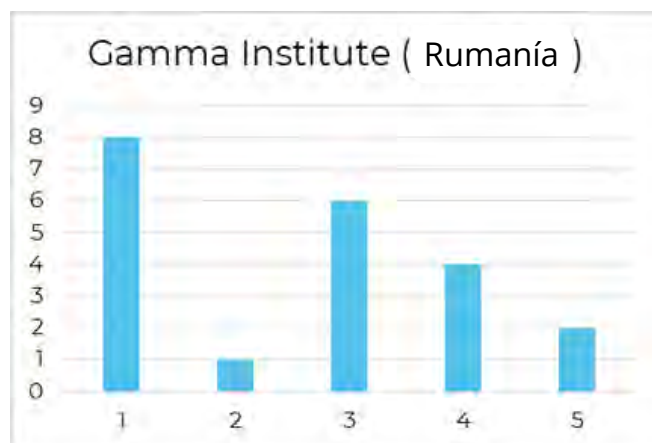
Estos son los resultados para cada una de las inteligencias:

-Inteligencias Lingüística y Lógico-matemática (desarrollo cognitivo):



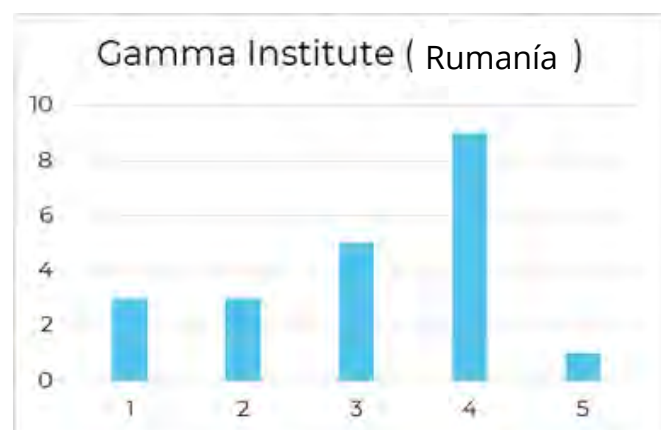
La mayoría de encuestados/as de las 5 organizaciones asociadas indicaron que habían trabajado **ampliamente** las inteligencias lingüística y lógico-matemática durante su educación. La mayor parte de los/as encuestados/as calificaron su experiencia con un 4 o 5 sobre 5, y unos pocos con un 3. Sólo 6 encuestados/as, dos de cada una de las organizaciones españolas y dos de Rumanía, afirmaron haber trabajado estas inteligencias "muy poco". Cabe destacar que todos/as los/as participantes de Italia y Portugal afirmaron haber trabajado, al menos ,algo estas inteligencias durante sus años de formación. Los resultados son coherentes, si se tiene en cuenta que, según Gardner, éstas son las 2 principales inteligencias que más se explotan en la educación tradicional y que la mayoría de las evaluaciones se basan en ellas.

-Inteligencia Musical (desarrollo artístico):



En contraste con las inteligencias lingüística y lógico-matemática, los/as encuestados/as declararon **niveles significativamente más bajos de experiencia** con la inteligencia musical (desarrollo artístico) durante sus años de formación. La mayoría de los/as participantes de todos los países seleccionaron 1 ó 2, lo que indica "muy poca" o "poca" exposición a la inteligencia musical. Italia fue el país con el mayor número de encuestados/as que seleccionaron 4 o 5, lo que refleja "bastante" o "mucho" compromiso. En general, la inteligencia musical parece haber sido una prioridad menor en los sistemas educativos de los países de las organizaciones asociadas, excepto quizá en Italia, donde algunos/as encuestados/as expresaron su deseo de que se le prestara más atención durante su educación y formación.

-Inteligencias Espacial y Corporal/Cinestésica (desarrollo psicomotor):

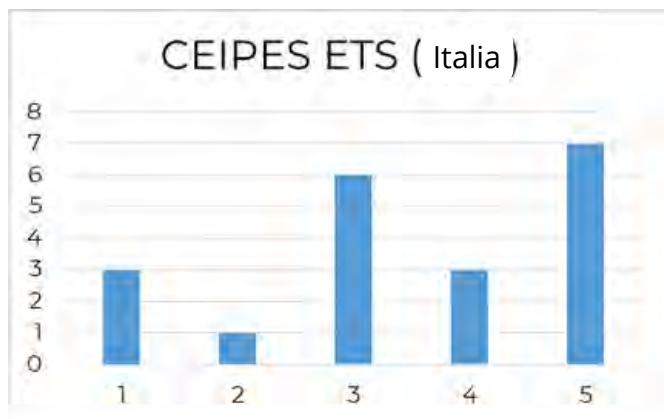


La mayoría de encuestados/as indicaron que trabajaron las inteligencias espacial y corporal (desarrollo psicomotor) **"algo" o "bastante"** durante sus años de formación. En concreto, la mayor parte de los/as encuestados/as de España seleccionaron 3 de 5 (20 personas). Mientras que ninguno/a de los/as encuestados/as de la Fundación Plan B Educación Social afirmó haber trabajado "mucho" estas inteligencias, 5 encuestados/as de ASPAYM CyL sí lo hicieron



Al menos un/a encuestado/a de cada una de las otras organizaciones también indicó trabajarlas "mucho". La respuesta más común de los/as participantes de Rosto Solidário fue "algo", y la de Gamma Institute, "bastante". Los/as encuestados/as de CEIPES ETS indicaron mayoritariamente que trabajaban estas inteligencias "algo" o "bastante", con 6 personas eligiendo cada opción.

-Inteligencias Intrapersonal e Interpersonal (desarrollo emocional):



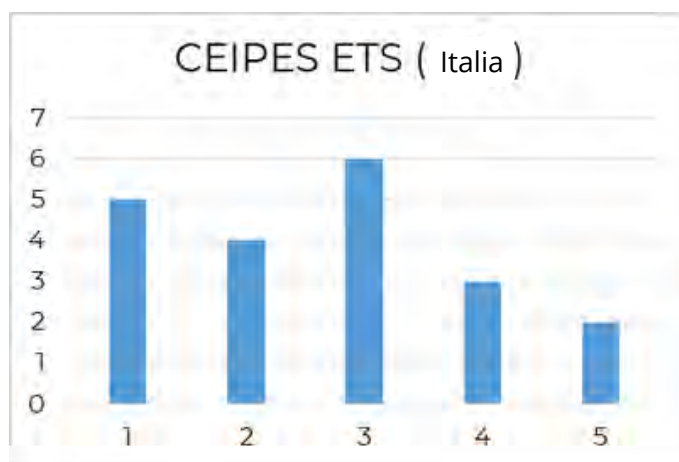
Las respuestas relativas a las inteligencias intrapersonal e interpersonal (desarrollo emocional) muestran una **variación significativa**. La mayoría de encuestados/as de la Fundación Plan B Educación Social dijeron haber trabajado estas inteligencias "muy poco" o "algo" durante sus años de formación, mientras que los/as participantes de ASPAYM CyL fueron más propensos a decir "algo" o "bastante". Los/as encuestados/as de Rosto Solidário seleccionaron predominantemente "un poco" o "algo".

En cambio, 7 encuestados/as de CEIPES ETS eligieron "mucho", seguidos de 6 que eligieron "algo". Los/as participantes de Gamma Institute tuvieron experiencias mixtas, siendo "mucho" y "algo" las respuestas más comunes, seleccionadas cada una por 5 encuestados/as. Estas respuestas ponen de manifiesto la diversidad de experiencias en materia de desarrollo emocional entre las organizaciones asociadas.

-Inteligencia Naturalista (desarrollo ético-sostenible):



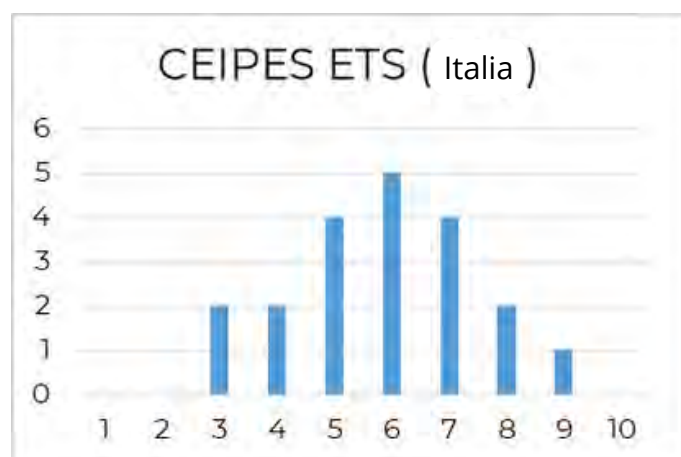
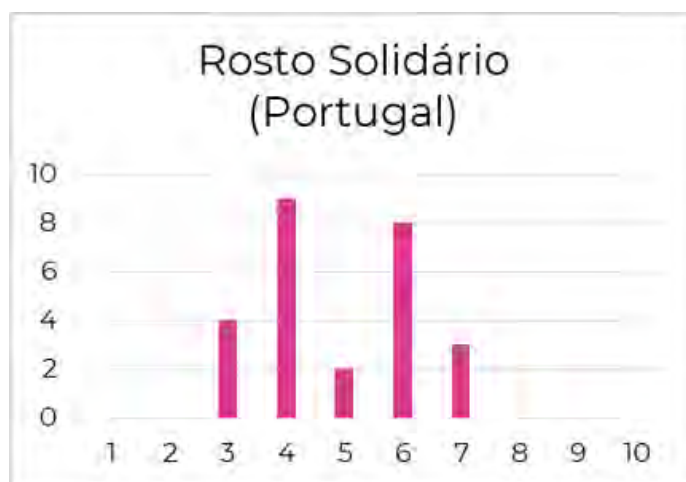
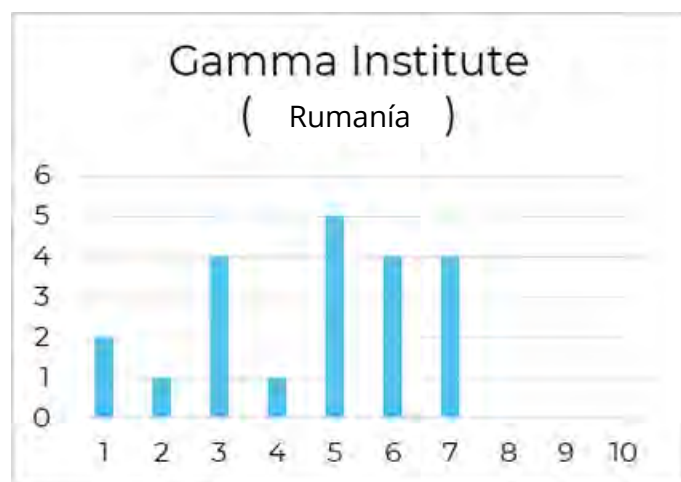
Las respuestas relativas a la inteligencia naturalista fueron **variadas** entre las organizaciones asociadas. Los/as encuestados/as de la Fundación Plan B Educación Social indicaron mayoritariamente que trabajaron esta inteligencia "un poco" o "algo" durante sus años de formación, con 6 personas seleccionando cada opción. La respuesta más común de ASPAYM CyL (8 personas) fue "algo", y el resto ofreció una mezcla de respuestas. Los/as encuestados/as de Gamma Institute principalmente "bastante" (8 personas), seguido de "algo" y "mucho".



En Portugal, la mayoría de los/as encuestados/as (11) eligieron "un poco", siendo "algo" y "bastante" las opciones elegidas por 6 encuestados/as cada una. Los/as encuestados/as italianos/as son los/as menos comprometidos/as con esta inteligencia, con 6 que seleccionaron "algo" y 5 "muy poco". En general, las respuestas sugieren un énfasis variado en el desarrollo ético-sostenible en los sistemas educativos actuales.

SATISFACCIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

Se pidió a los/as encuestados/as que calificaran su satisfacción con el sistema educativo actual en una escala de 1 a 10, siendo 1 "nada satisfecho/a (muy malo)" y 10 "extremadamente satisfecho/a (excelente)". Estas son sus respuestas:



Se puede observar que, de media, los/as encuestados/as **sólo están algo satisfechos/as** con los actuales sistemas educativos de sus países de residencia. Las cifras son un poco variadas, pero en la mayoría de los casos, las respuestas más comunes son 4 ó 6, es decir, ligeramente por debajo de la media o ligeramente por encima de la media. La mayoría de las personas que respondieron a los cuestionarios eligieron 7 o menos en una escala del 1 al 10.

Sólo un/a encuestado/a, una persona que respondió al cuestionario de ASPAYM CyL, dijo que estaba "extremadamente satisfecho/a" con el sistema educativo actual. La respuesta más frecuente de los/as residentes españoles/as e italianos/as fue 6 en una escala de 1 a 10, es decir, ligeramente por encima de la media; por el contrario, las respuestas más frecuentes de los/as rumanos/as y portugueses/as fueron 5 y 4 respectivamente, es decir, "regular" y "ligeramente por debajo de la media". Esto sugiere que el nivel de satisfacción con el sistema educativo actual es medio en todos los países, aunque algo por debajo de la media en Portugal y ligeramente por encima en España e Italia. Los/as encuestados/as no están completamente insatisfechos/as con el sistema educativo actual, pero tampoco nadie está extremadamente satisfecho/a con él. Sin duda, hay margen de mejora.

COMPETENCIAS QUE LES HUBIERA GUSTADO APRENDER DURANTE SU EDUCACIÓN/FORMACIÓN



Se preguntó a los/as encuestados/as qué tipo de competencias les gustaría haber aprendido durante su educación. Sus respuestas fueron muy variadas, pero las más comunes estuvieron relacionadas con las **habilidades creativas**. Muchas personas mencionaron que les habría gustado desarrollar sus competencias artísticas, aprender a tocar un instrumento, profundizar en sus habilidades musicales o trabajar más formas de expresión como la escritura creativa. Como se ha indicado en el apartado anterior sobre qué inteligencias estudiaron en sus años de formación, muchos/as de los/as encuestados/as no creen que dedicaran mucho tiempo a trabajar la inteligencia musical o los conocimientos artísticos durante su escolarización.

Los/as encuestados/as también desearían haber adquirido más **competencias prácticas**. Hablaron mucho de la importancia de aprender competencias que les ayudaran en su futuro profesional, así como de centrarse menos en la teoría y más en poner en práctica los conocimientos.

Muchos/as también mencionaron su deseo de haber aprendido más sobre **inteligencia emocional** durante sus años de formación; destacaron la importancia de aprender a gestionar sus emociones y comprenderlas mejor, en lugar de reprimir siempre las emociones "negativas" y no enfrentarse a ellas. También en relación con esto, muchas personas querían aprender más sobre **competencias inter/intrapersonales**, aprender a comprenderse mejor a sí mismos/as, cuidarse mejor ellos/as y cuidar también sus relaciones sociales. Algunos/as encuestados/as también mencionaron que les habría gustado desarrollar su empatía durante sus años de formación. Unos/as pocos/as mencionaron específicamente el aprendizaje de más habilidades comunicativas que les ayudaran a relacionarse mejor con otras personas y a mejorar sus habilidades interpersonales.

Otras **competencias mencionadas** por muchas personas fueron las éticas y de sostenibilidad, especialmente aplicadas a problemas mundiales actuales como el cambio climático. Un/a encuestado/a de Portugal dijo concretamente que le gustaría aprender a "vivir la sostenibilidad de forma práctica en la escuela y no sólo hablar de ella"; así, les gustaría aprender a poner en práctica estos conocimientos para realizar cambios en su vida cotidiana.

Un número significativo de encuestados/as mencionó las competencias relacionadas con la **educación financiera** como aquellas que les hubiera gustado desarrollar durante sus años de formación. Dentro de los conocimientos financieros, se mencionaron muchos temas diferentes, como: aprender a hacer un presupuesto, ahorrar dinero, invertir, cómo presentar una declaración de la renta, planificar la compra de una casa, etc.

Las siguientes competencias más importantes mencionadas por los/as encuestados/as estaban relacionadas con las **competencias para la vida** en general; por ejemplo, cómo encontrar trabajo, cómo hacer las tareas domésticas, cocinar, limpiar, coser y carpintería.

Otras competencias específicas fueron mencionadas por menos encuestados/as, como hablar en público, trabajar en grupo, metodologías específicas y también materias académicas específicas. Unos/as pocos/as encuestados/as mencionaron las competencias del lenguaje, incluido el desarrollo de la inteligencia lingüística en la lengua materna, así como el aprendizaje de lenguas extranjeras de una manera más eficaz y natural. Un par de encuestados/as mencionaron las competencias digitales, y aprender a utilizarlas tanto en el ámbito académico como en el profesional.

ASPECTOS SUPERFLUOS/INNECESARIOS DE LA EDUCACIÓN/FORMACIÓN

Se pidió a los/as encuestados/as que reflexionaran sobre los aspectos superfluos o innecesarios de su educación/formación. La mayoría de sus respuestas estaban relacionadas con la **falta de sentido práctico de la educación**. Consideran que tuvieron muchas asignaturas que **no tenían ninguna aplicación práctica** para más adelante en la vida. Si tenían aspectos prácticos, los/as profesores/as no eran capaces de transmitirlos, por lo que no se sentían preparados. Uno/a de los/as encuestados/as mencionó cómo la forma de enseñar matemáticas, a menudo, se centra más en la **teoría** y no en el uso que tiene en la vida cotidiana o en determinadas profesiones.



Otros/as encuestados/as mencionaron que **el material y las metodologías anticuadas** que se utilizan, con frecuencia, no son útiles para preparar a los/as estudiantes para el futuro; por ejemplo, la tecnología y/o la inteligencia artificial no se están utilizando lo suficiente en la escuela y los/as profesores/as, a menudo, siguen confiando en materiales y metodologías tradicionales que se han utilizado durante décadas en lugar de innovar sus enfoques.

La siguiente respuesta más popular, elegida por casi 20 encuestados/as, fue **"ninguna"**. Estas personas creen que nada es innecesario y que todo puede enseñarte algo. En su opinión, aunque se pueda mejorar, todo sirve para algo. Otro aspecto mencionado por muchos/as encuestados/as es la **memorización**. Las personas de todos los países socios se oponían a esta parte de su sistema educativo; muchos/as se veían obligados/as a memorizar datos y hechos históricos para los exámenes, que, a menudo, después olvidaban. Parece ser un problema generalizado y en diferentes asignaturas, como matemáticas, ciencias, lenguas extranjeras o historia, entre otras.

El **exceso de teoría** es otro aspecto que muchos/as consideran superfluo. Muchas personas encuestadas creen que el sistema educativo se centra mucho en enseñar teoría y no lo suficiente en mostrar al alumnado cómo aplicar estos conocimientos en situaciones prácticas.

También se mencionaron algunos factores relacionados con los/as profesores/as. Algunos/as encuestados/as hablan del **trato injusto que recibe el alumnado por parte de algunos/as profesores/as**, lo que provoca discriminación y/o problemas de autoestima. Otros/as hablaron de cómo el profesorado suele estar **desmotivado** para hacer su trabajo, quizás debido a la escasez de profesores/as o a las condiciones laborales. Algunos/as encuestados/as también hablaron de cómo tenían profesores/as que, a veces debido a su edad, no estaban en contacto con la realidad actual y no estaban dispuestos/as a utilizar métodos innovadores para atraer a sus alumnos/as.

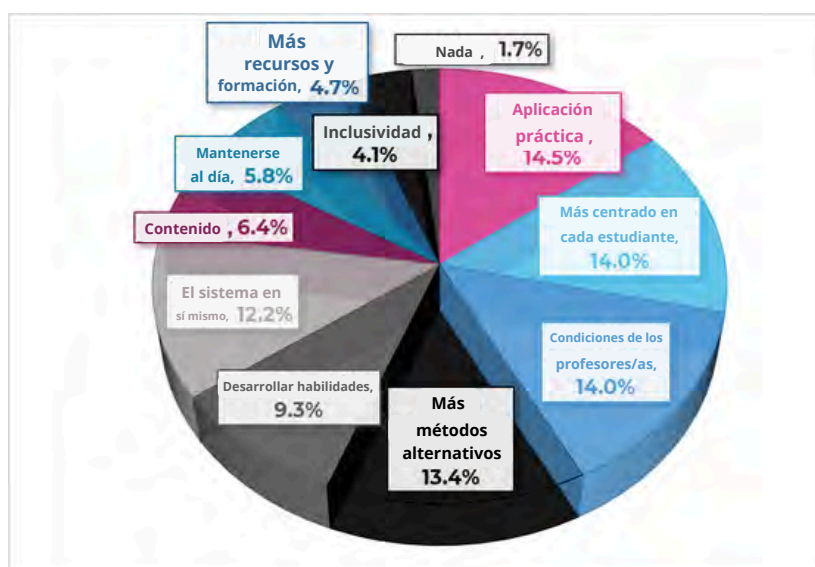
Los/as encuestados/as de todos los países socios también mencionaron algunas asignaturas específicas que consideran innecesarias; la más común fue **Religión**. Otras mencionadas por algunos individuos fueron Cultura Clásica, Física, Química, asignaturas optativas, todo lo que no fueran matemáticas, etc. Algunos/as encuestados/as mencionaron que la materia era muy repetitiva y nunca cambiaba, o que no tenía ninguna aplicabilidad práctica. Dos personas de Portugal también se quejaron de las clases de Educación Física, especialmente de la forma en que se imparten y de lo repetitivas que son.

Otros aspectos dignos de mención son la competitividad del sistema educativo, el sistema de puntuación y el propio sistema educativo como tal.

ASPECTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL QUE DEBERÍAN MEJORARSE

Los/as encuestados/as reconocen muchos aspectos del sistema educativo actual que podrían mejorarse. El gráfico circular de la izquierda muestra algunas de las principales categorías.

Los 2 aspectos que más se mencionan son la **aplicación práctica** de la educación y que ésta **se centre más en el/la alumno/a**. Las personas encuestadas creen que debería haber menos énfasis en la teoría y más oportunidades de poner en práctica los conocimientos. Debería haber oportunidades para formarse para el trabajo y practicar lo que se aprende. Los contenidos y las materias que se imparten en las aulas deberían adaptarse a las futuras necesidades profesionales, y la formación debería asemejarse más a los entornos profesionales. Algunos/as encuestados/as también mencionan el valor de enseñar habilidades para la vida que puedan aplicarse fuera del mundo profesional, como conocimientos financieros y cocina.



Asimismo, debería prestarse una atención más individualizada a los/as estudiantes, y las metodologías y estrategias de enseñanza deberían personalizarse para adaptarse a las necesidades de los/as alumnos/as. Los/as estudiantes deberían tener más autonomía y más oportunidades de descubrir por sí mismos/as y explorar sus intereses personales, no sólo lo que exige el plan de estudios; además, algunos/as encuestados/as afirmaron que los horarios deberían ser más flexibles, especialmente en los centros educativos para adultos/as que pueden tener otras prioridades, como un trabajo a tiempo completo. De este modo, les resultaría más fácil seguir estudiando mientras trabajan y/o crían una familia.

Muchas personas mencionaron que deberían mejorarse las **condiciones del profesorado**. Debería haber más profesores/as, disminuyendo la proporción de alumnos/as por profesor/a. El profesorado debería tener más oportunidades de formación para poder incorporar métodos innovadores en sus clases. En general, también deberían mejorarse las condiciones de trabajo, los salarios y las instalaciones para motivar más a los/as profesores/as y hacer su trabajo más cómodo. Deberían disponer de más tiempo para coordinar y/o planificar sus clases. Por último, deberían tener horarios más flexibles, al igual que sus alumnos/as.

Muchas personas también hicieron referencia al uso de **más métodos y estrategias alternativos** en el aula para mejorar la experiencia de aprendizaje; algunos de los mencionados fueron el debate, la argumentación, el aprendizaje basado en proyectos, más trabajo en grupo, la lectura y la escritura, la enseñanza de valores, etc.

Algunos/as encuestados/as recomiendan fomentar la participación activa de los/as estudiantes y hacer menos hincapié en la memorización y más en aumentar su base de conocimientos teóricos de otras maneras. Debería darse menos importancia a los exámenes y podrían explorarse otros métodos de evaluación. Unos/as pocos/as encuestados/as también sugerirían incorporar la educación no formal en el aula.

Algunos/as encuestados/as recomendarían **desarrollar competencias adicionales** que no siempre se promueven en el aula. Bastantes de estos/as encuestados/as hablan de la **inteligencia emocional** y de la importancia de desarrollarla junto con otras habilidades. Unas pocas personas también dan importancia al fomento del pensamiento crítico y lógico en entornos académicos. Por último, unos/as pocos/as encuestados/as creen que es importante desarrollar inteligencias más allá de las tradicionales inteligencias lingüística y lógico-matemática que se enseñan normalmente en el mundo académico, especialmente la inteligencia inter/intrapersonal y otras inteligencias múltiples.

También se hicieron algunas recomendaciones para **mejorar el propio sistema educativo**. Hay que **eleva el nivel de exigencia** y fomentar la **interdisciplinariedad**. Enseñar asignaturas juntas y mostrar el solapamiento entre ellas puede ser más beneficioso que la enseñanza tradicional de asignaturas aisladas. Algunos/as encuestados/as creen que el sistema debería estar menos burocratizado y, por tanto, ser más accesible para todo el mundo. Habría que dar menos importancia a los exámenes y mejorar los sistemas de calificación para reflejar mejor la situación actual. Un/a encuestado/a de España mencionó que debería haber menos bilingüismo, un debate habitual hoy en día en el país. El sistema debería permitir una mayor colaboración familia-escuela, especialmente para los/as alumnos/as más jóvenes, y esforzarse en fomentar la empatía tanto del alumnado como del profesorado. Por último, como señaló un/a encuestado/a de Portugal, debería eliminarse el estigma del fracaso. Hay que enseñar a los/as alumnos/as a aprender de sus errores y no sentirse tan presionados/as para lograr resultados perfectos.

En cuanto al **contenido**, unos/as pocos/as encuestados/as cambiarían cursos específicos o harían más hincapié en ellos. Unos/as cuantos/as sugerirían enseñar educación cívica y responsabilidad, mostrando al alumnado la importancia de participar en sus comunidades y contribuir a la sociedad de forma positiva. Según los/as encuestados/as, Derecho, Música e Historia Contemporánea y Política deberían formar parte del plan de estudios. Dos encuestados/as de Portugal creen que la Educación Física debería adaptarse para ser menos repetitiva y fomentar el ejercicio y la salud física. También debería cambiarse la forma de enseñar lenguas extranjeras para preparar mejor al alumnado a utilizarlas como vehículo de comunicación, en lugar de limitarse a memorizar vocabulario y temas gramaticales. Habría que centrarse más en los contenidos importantes y prácticos, y menos en los que no lo son.

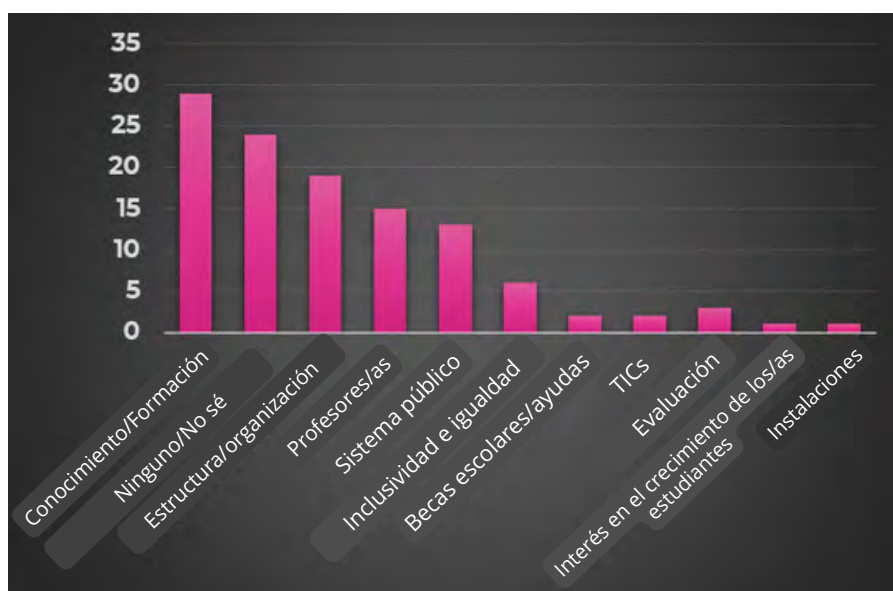
Además, algunos/as encuestados/as abogan por **modernizar** el sistema y garantizar que tanto alumnos/as como profesores/as estén al día de las nuevas tecnologías. Las metodologías y el trabajo en clase deberían adaptarse a las tendencias tecnológicas actuales y debería haber la misma accesibilidad a las herramientas digitales.

Por último, algunos/as encuestados/as sugieren ofrecer más recursos y formación a los/as educadores/as y hacer que el sistema sea más inclusivo para todo el mundo. También debería adaptarse a las personas con necesidades especiales.

ASPECTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL QUE FUNCIONAN BIEN

La mayoría de encuestados/as proporcionaron información sobre aspectos de la educación actual que funcionan bien; sin embargo, **alrededor del 29%** de los/as encuestados/as no podía pensar en ningún aspecto del sistema educativo que funcionara bien.

Los aspectos mencionados con más frecuencia estaban relacionados con los **conocimientos** y la **formación** adquiridos durante su educación. Se mencionó la importancia de adquirir una base teórica y aprender conocimientos generales. Otras personas están satisfechas con la oferta de cursos y la variedad de materias, e incluso con el hecho de tener asignaturas obligatorias, lo que les expone a diferentes áreas que quizá no les interesen inicialmente. Unos/as pocos/as mencionaron asignaturas específicas, como las clases de lenguas extranjeras. El material didáctico y los proyectos específicos también se mencionaron como aspectos positivos del sistema. Otro factor mencionado por algunas personas es la interdisciplinariedad del sistema educativo, que podría proporcionar al alumnado una formación completa/integral.



Los siguientes aspectos más positivos del sistema educativo actual están relacionados con su **estructura y organización**. Algunos/as encuestados/as se refirieron a protocolos específicos, a cómo el sistema es fiable y proporciona rutina y disciplina tanto al alumnado como a los/as educadores/as. Otras personas hablaron de la estructura general, como la división en diferentes ciclos, así como períodos y/o semestres.

Hay cierta flexibilidad en el plan de estudios y margen para utilizar nuevos métodos, lo cual es estupendo para el profesorado, y los/as estudiantes tienen la posibilidad de elegir sus cursos hasta cierto punto. También se destacó cómo las instituciones educativas son espacios para la socialización de los/as alumnos/as, una oportunidad para salir e interactuar con los demás. Algunas personas mencionaron leyes educativas regionales y nacionales específicas que también parecen funcionar bien. Curiosamente, una persona de Portugal reflexionó sobre cómo el sistema funciona bien para los/as "buenos/as estudiantes"; aunque se trata de una noción positiva para los/as alumnos/as que se adaptan bien al sistema educativo, también podría ser un área de mejora para aquellos/as que no encajan en el papel de "buen/a estudiante". Un número significativo de encuestados/as también considera que los/as **profesores/as** son una parte del sistema educativo que funciona bien; sin embargo, esto depende de cada profesor/a. Los/as encuestados/as también mencionan la formación del profesorado como un aspecto positivo, pero, como señala una persona de España, a menudo es algo que los/as profesores/as **hacen por voluntad propia** (la formación no es necesariamente algo que se ofrezca siempre en los centros educativos).

Los/as encuestados/as también consideran muy positivo el **sistema escolar público**. El hecho de que sea **gratuito y accesible para todo el mundo** garantiza que todos tengan acceso a la educación; sin embargo, como señala un/a encuestado/a de España, la enseñanza superior no es gratuita y no siempre es accesible para todos/as. Algunos/as encuestados/as mencionaron la **inclusividad** y la **igualdad** como aspectos positivos del sistema. Se mencionaron los patios de recreo inclusivos. Dos encuestados/as hablan de cómo se presta atención individual a las personas con necesidades especiales y de cómo se incorpora a las aulas a alumnos/as con diferentes capacidades y niveles de destreza.

Otros factores mencionados fueron las **becas/ayudas** disponibles para alumnos/as potenciales y la **incorporación de las TIC y la tecnología** en el aula. Dos personas mencionaron también la **evaluación**. Una persona de Rumanía mencionó la evaluación del rendimiento de los/as profesores/as como una parte positiva del sistema. Un/a encuestado/a de España mencionó la evaluación continua del alumnado como un factor positivo, ya que permite a los/as educadores/as evaluar regularmente la retención de conocimientos.

Por último, una persona consideró que el interés por el crecimiento de los/as alumnos/as era una parte positiva del sistema. Esto puede provenir tanto del propio sistema como de cada uno/a de los/as profesores/as. Las instalaciones escolares sólo fueron mencionadas por un/a encuestado/a, que consideró que los laboratorios de ciencias eran una parte positiva del sistema educativo.

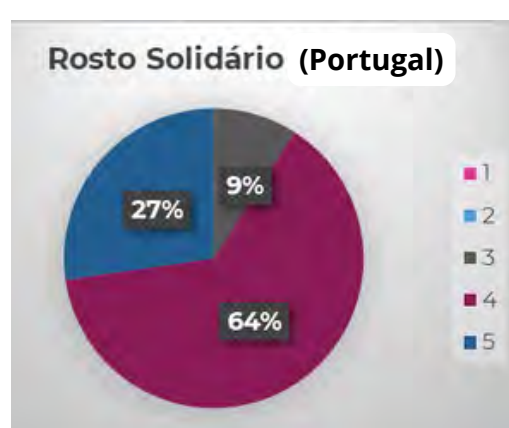
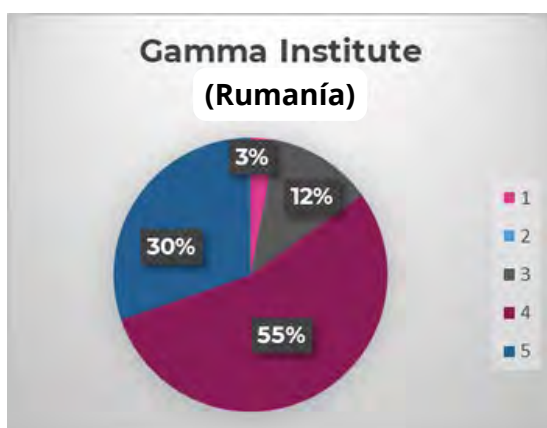
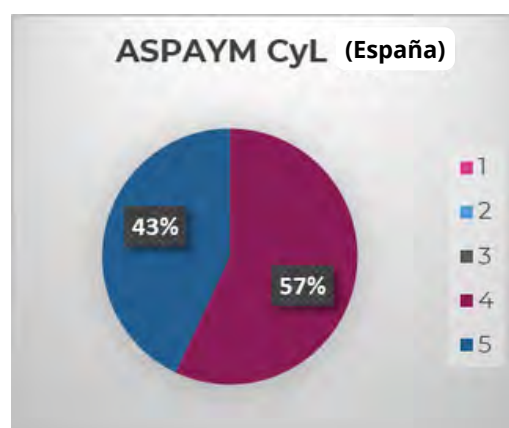


PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS/AS

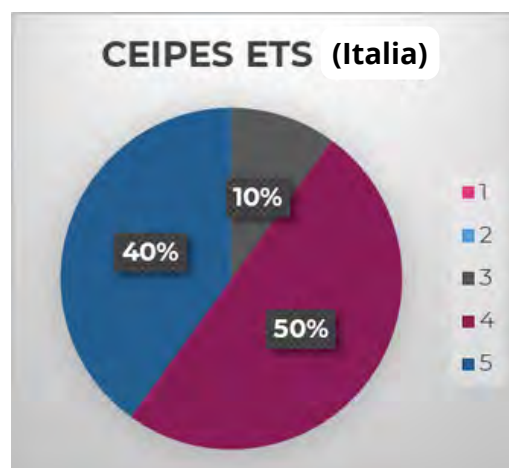
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Se pidió a los/as profesionales de la educación de adultos/as que evaluaran en qué medida consideraban que habían desarrollado competencias relacionadas con las inteligencias múltiples. En una escala de 1 a 5, siendo 1 "muy poco" y 5 "mucho", respondieron lo siguiente:

-Inteligencias Lingüística y Lógico-matemática (desarrollo cognitivo):

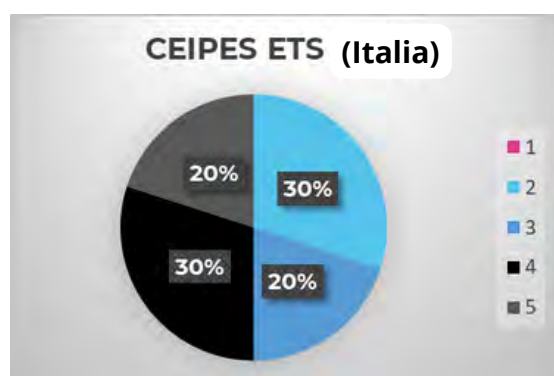
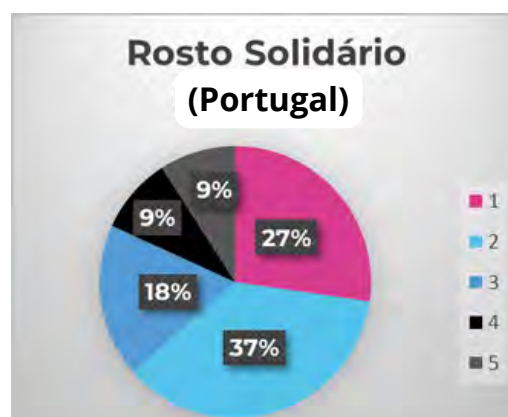
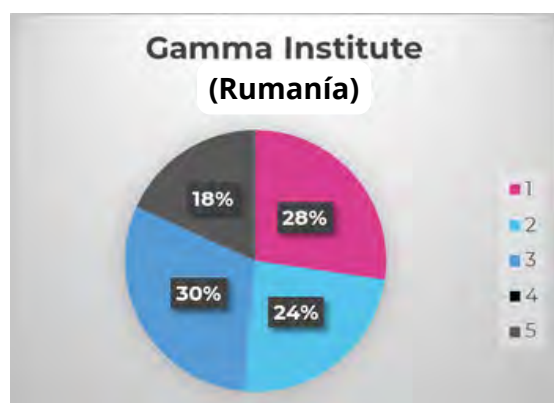
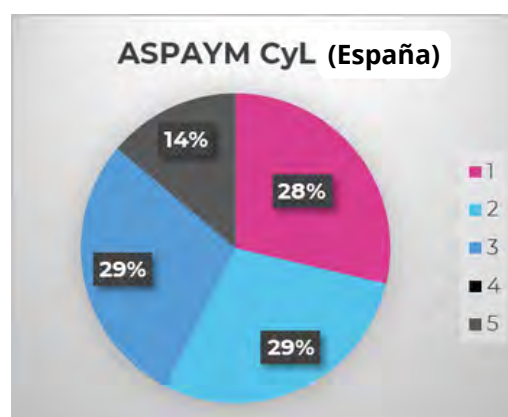


La mayoría de los/as encuestados/as afirmaron trabajar las inteligencias lingüística y lógico-matemática en un grado significativo; en concreto, el 63,2% de los/as educadores/as de adultos/as de la Fundación Plan B Educación Social indicaron que trabajaban estas inteligencias "mucho". Todos/as los/as que respondieron a los cuestionarios españoles calificaron su experiencia como 4 ó 5 en una escala de 1 a 5.



Por el contrario, aunque la mayoría de los/as encuestados/as de Rumanía, Portugal e Italia también indicaron que trabajaban estas inteligencias "bastante", algunos/as afirmaron trabajarlas "algo". Cabe destacar que Gamma Institute tuvo un 3% de encuestados/as que consideraron que trabajaban estas inteligencias "muy poco", calificándolo con 1 en la escala de 1 a 5.

-Inteligencia Musical (desarrollo artístico):

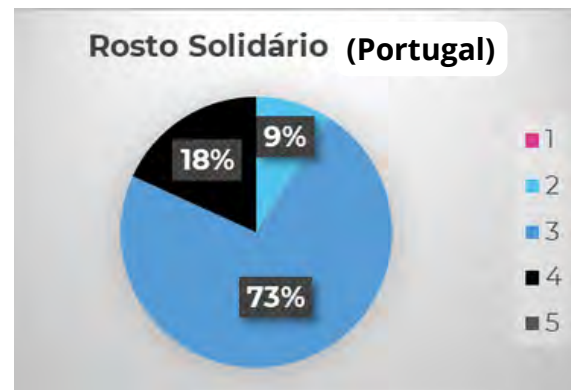
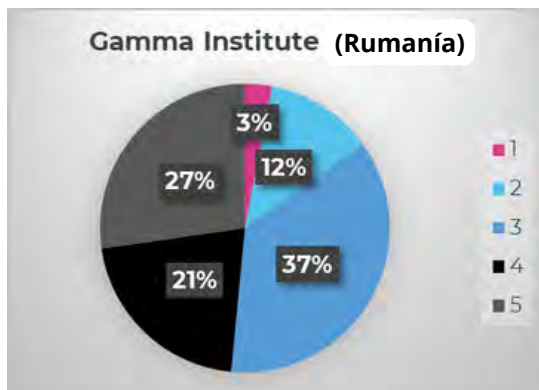
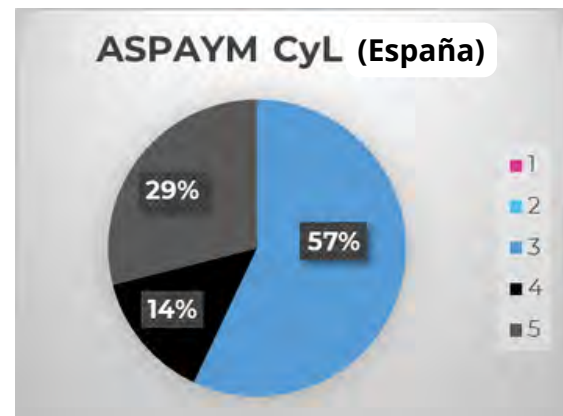


A diferencia de las inteligencias lingüística y lógico-matemática, los/as educadores/as de personas adultas tenían **experiencias variadas** en el desarrollo de la inteligencia musical. La mayoría consideraba que la trabajaba "un poco" o "algo". La Fundación Plan B Educación Social tuvo la mayor proporción de encuestados que indicaron que trabajaban la inteligencia musical "mucho" (42%), y el siguiente grupo más numeroso informó que "un poco" (25%).

CEIPES cuenta con un 30% de encuestados/as que afirman desarrollar la inteligencia musical "bastante", mientras que Gamma Institute cuenta con el mismo porcentaje que afirma trabajar "algo" dicha inteligencia. Para ambas organizaciones, los siguientes grupos más numerosos fueron "un poco" para CEIPES (30%) y "muy poco" para Gamma Institute (28%). Los/as encuestados/as de Rosto Solidário informaron principalmente de que trabajaban en inteligencia musical "un poco" (37%) o "muy poco" (27%). Del mismo modo, los/as encuestados/as de ASPAYM CyL indicaron en general que trabajaban la inteligencia musical "algo", "un poco" o "muy poco".



-Inteligencias Espacial y Corporal/Cinestésica (desarrollo psicomotor):

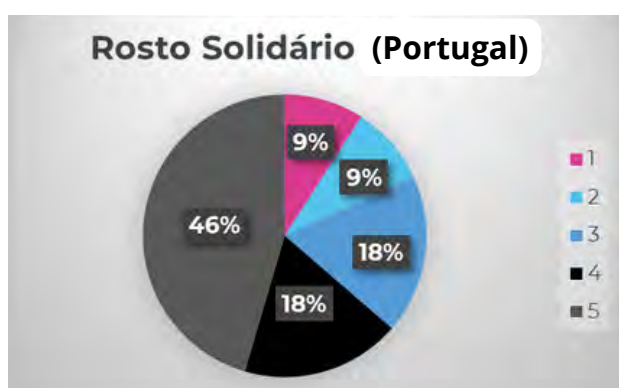
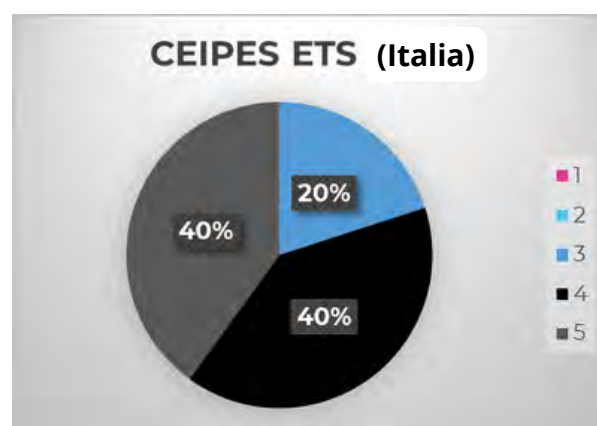
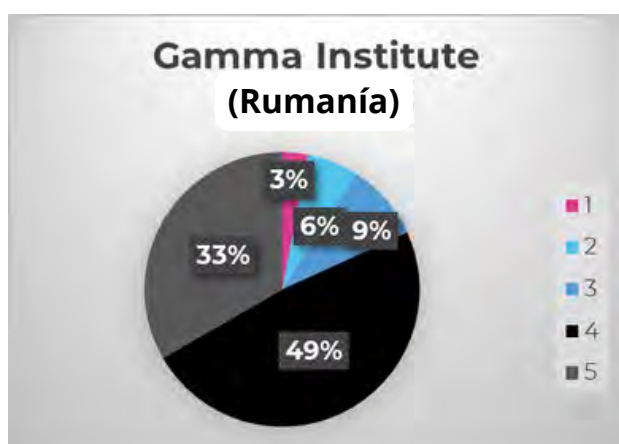
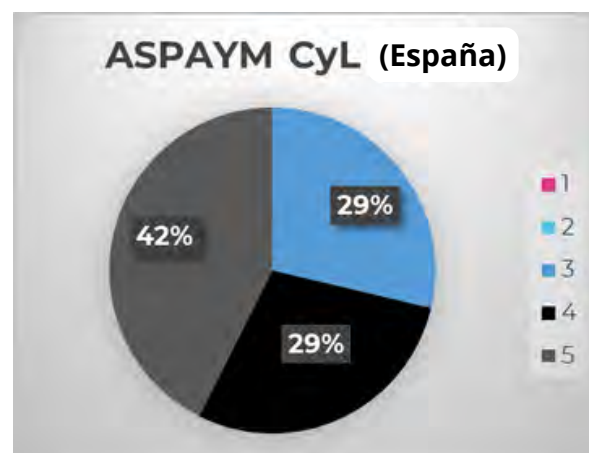


Los/as encuestados/as tenían **opiniones diversas** sobre su desarrollo de las inteligencias espacial y corporal. La mayoría consideraba que había desarrollado estas habilidades "**algo**". Gamma Institute registró la mayor proporción de encuestados/as que consideraban haber desarrollado estas habilidades "mucho" (27%) y "algo" (37%).



La Fundación Plan B Educación Social mostró una respuesta equilibrada, con porcentajes significativos que indicaron haber desarrollado "bastante" o "algo". Del mismo modo, ASPAYM CyL y Rosto Solidário tuvieron mayorías que informaron de un desarrollo de las mencionadas inteligencias con "algo" o "mucho". Las respuestas de CEIPES ETS fueron más variadas, con porcentajes notables que indicaron "un poco", "bastante" y "mucho". Gamma Institute se distinguió por tener tanto un alto porcentaje de desarrollo significativo como un porcentaje muy pequeño de desarrollo mínimo.

-Inteligencias Intrapersonal e interpersonal (desarrollo emocional):

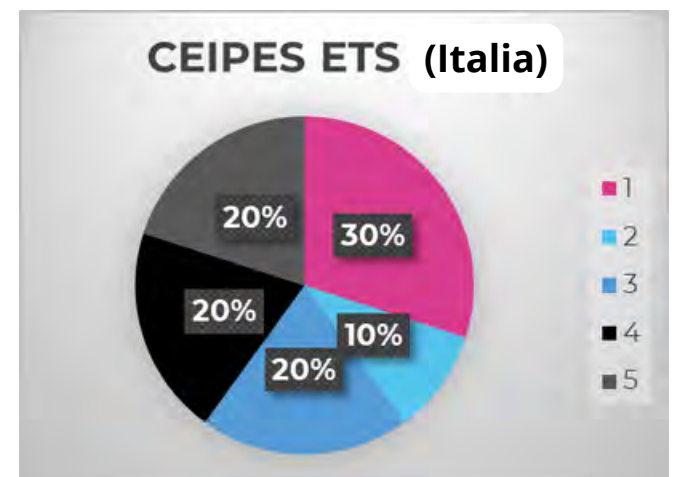
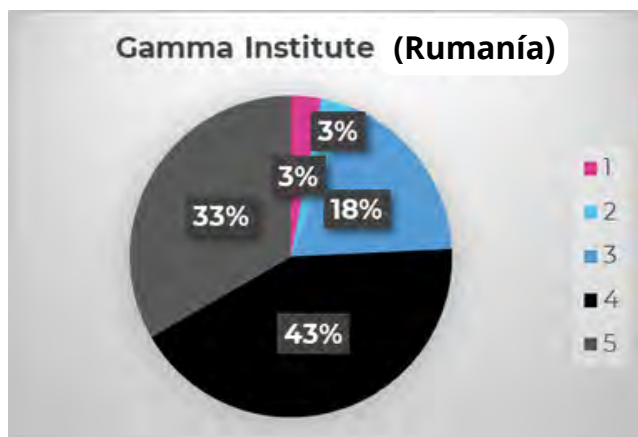
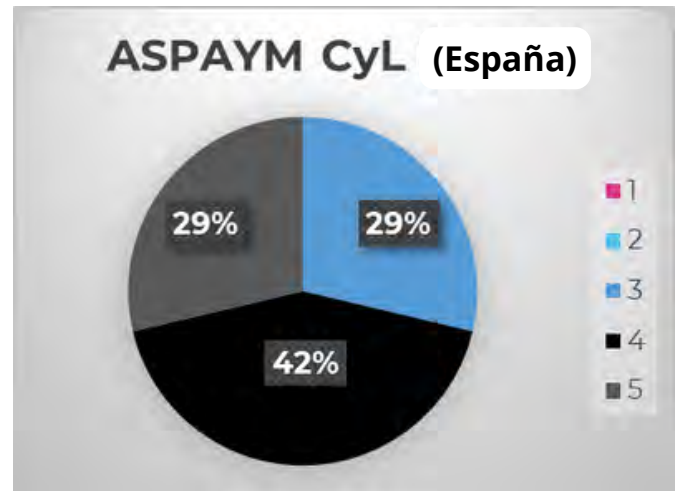


En general, los/as educadores/as de adultos/as de las organizaciones asociadas consideraron que habían desarrollado sus inteligencias intrapersonal e interpersonal "bastante" o "mucho". En Rosto Solidário, el 46% de los/as encuestados/as afirmaron haber desarrollado mucho estas habilidades, mientras que el 18% consideró que las habían desarrollado "bastante".

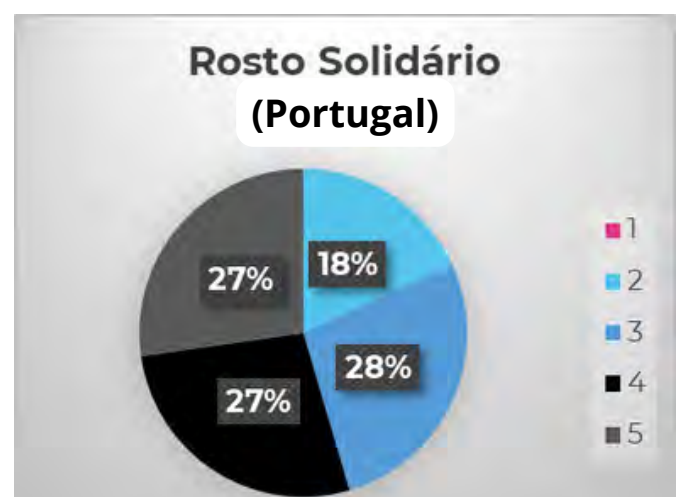
En Gamma Institute, el 49% de los/as encuestados/as afirmó haberlas desarrollado "bastante" y el 33% "mucho", y en CEIPES ETS las respuestas fueron similares, con un 40% que indicó "bastante" y otro 40% "mucho". Los/as encuestados/as de ASPAYM CyL consideraron en general que desarrollaban estas inteligencias, al menos, "algo", y un 42% afirmó que lo desarrollaba "mucho". La Fundación Plan B Educación Social tuvo una respuesta más variada, con un 33% que afirmó "algo", un 33% "bastante" y un 25% indicó "mucho". A pesar de la respuesta general positiva, una pequeña proporción de encuestados/as de la Fundación Plan B Educación Social (9%), Gamma Institute (3%) y Rosto Solidário (9%) afirmaron desarrollar estas inteligencias "muy poco".



-Inteligencia Naturalista (desarrollo ético-sostenible):



Respecto a la inteligencia naturalista (desarrollo ético-sostenible), los/as encuestados/as de la mayoría de las organizaciones socias estarían de acuerdo en que la desarrollan "algo" o "bastante". La mayoría de las personas que respondieron al cuestionario de la Fundación Plan B Educación Social dirían que la desarrollan "mucho" (33%), "bastante" (25%) y "poco" (25%). Los/as encuestados/as de ASPAYM CyL estarían de acuerdo en que desarrollaron la inteligencia natural, al menos, "algo", con un 42% que cree que la trabajó "bastante".



Los/as encuestados/as de Gamma y Rosto creen que también la desarrollaron "bastante": el 43% de Gamma diría que "bastante", el 33% que "mucho" y el 18% que "algo", mientras que el 28% de Rosto diría que "algo", el 27% que "bastante" y el 27% que "mucho".

Sin embargo, las respuestas de los/as encuestados/as mediante el cuestionario de CEIPES ETS divergen del resto en que el 30% diría que desarrolla la inteligencia natural "muy poco". Luego parece haber cierto desacuerdo, ya que el 20% diría que "algo", el 20% que "bastante" y el 20% que "mucho"; esto puede depender del tipo de educación o formación que hayan recibido, del tipo de zona en que vivan (rural, urbana, etc.) o de otros factores. Curiosamente, las respuestas de las demás organizaciones asociadas son similares.

COMPETENCIAS TRABAJADAS CON LOS/AS ESTUDIANTES

A la pregunta de qué habilidades han trabajado con sus alumnos/as, los/as educadores/as de adultos/as mencionaron varias. Las más comunes, trabajadas por más de 10 encuestados/as, son: **inteligencia emocional, inteligencia lingüística, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal**. Esto sugiere que, aunque a muchos/as estudiantes adultos/as les hubiera gustado aprender más sobre inteligencia emocional, así como sobre inteligencia intrapersonal/interpersonal, muchos/as educadores/as ya están trabajando estas habilidades en sus clases y en su formación profesional en la actualidad.

Otras habilidades mencionadas por, al menos, 5 educadores/as de adultos/as encuestados/as en las que trabajan son la comunicación, la creatividad, la inteligencia natural, las competencias profesionales, la **inteligencia lógico-matemática**, las competencias digitales/TIC y la inteligencia espacial. Cabe destacar que, aunque Gardner afirma que la inteligencia lógico-matemática es una de las principales que se enseñan en las escuelas actuales y se evalúa en pruebas estandarizadas, junto con la inteligencia lingüística, no es una de las inteligencias más mencionadas por los/as educadores/as de adultos/as encuestados/as. En cuanto a las otras inteligencias de la teoría de Gardner, la inteligencia musical y la inteligencia corporal-cinestésica sólo fueron mencionadas por 4 educadores/as de adultos/as cada una. Es cierto que se está trabajando en ellas, pero en menor medida.

FORMACIÓN/DESARROLLO PROFESIONAL PARA ADAPTARSE A LAS NUEVAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS

Algo más de la mitad de los/as educadores/as de personas adultas creen haber recibido suficiente formación y desarrollo profesional para adaptarse a las nuevas metodologías y enfoques pedagógicos.

¿Recibiste suficiente formación y desarrollo profesional para adaptarte a las nuevas metodologías y enfoques docentes?



Sin embargo, algunos/as de ellos/as destacaron el hecho de que tuvieron que buscar la formación por sí mismos/as o aprender a través del autoaprendizaje (no siempre se la proporcionaba su lugar de trabajo). Otros/as mencionaron que desarrollaron estas competencias directamente a través del aprendizaje experimental o de la experiencia laboral.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES PARA MEJORAR EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

Los/as educadores/as de personas adultas aportaron muchas sugerencias para mejorar el sistema educativo actual. Uno de los temas más comunes que surgieron fue hacer la educación más **práctica**. A los/as educadores/as les gustaría alejarse de la enseñanza basada en la teoría y añadir más elementos prácticos que ayuden a asimilar la información aprendida y a ponerla en práctica. Algunos/as sugieren emplear el aprendizaje práctico y la formación en competencias basada en proyectos para que la experiencia de aprendizaje sea más práctica y se adapte mejor a la vida profesional y personal de los/as alumnos/as. También creen que debería haber elementos de formación práctica dentro de la educación, para preparar al alumnado para la vida cotidiana.

Muchos/as encuestados/as también mencionaron la importancia de enseñar **inteligencia emocional**. Según un/a encuestado/a de Rumanía, debería enseñarse desde la escuela primaria y a lo largo de todo el aprendizaje. Las personas encuestadas de Portugal hablaron de ofrecer formación sobre desarrollo emocional y trabajo socioemocional a los/as adultos/as, en general, y a los/as profesionales de la educación, en particular.

Otro tema común que surgió fue el de proporcionar **más oportunidades de formación y de desarrollo profesional** a los y las educadores/as; esta formación debería centrarse en su futuro profesional y ofrecerles oportunidades para seguir desarrollando sus capacidades. También deberían tener la oportunidad de conocer **prácticas nuevas e innovadoras**, así como estilos de enseñanza. Un/a encuestado/a de Italia afirmó que debería cuestionarse el estilo de lección frontal, ya que otros podrían ser más beneficiosos tanto para el alumnado como para los/as educadores/as.

Otros/as encuestados/as mencionaron el desarrollo de más competencias digitales y tecnológicas, trabajar más las capacidades de pensamiento analítico y crítico, hacer hincapié en la importancia del trabajo en grupo y la creación de equipos, trabajar más las inteligencias múltiples, como las inter/intrapersonales, y ofrecer una educación multidisciplinar. Algunas personas encuestadas también recomiendan utilizar métodos participativos para estimular la experiencia de aprendizaje.

La educación debería centrarse en el/la alumno/a y los/as educadores/as deberían disponer de mayor flexibilidad y autonomía. Los/as encuestados/as también mencionan aspectos estructurales que deberían mejorarse, como más recursos y financiación, o una menor proporción de alumnos/as por profesor/a.

SATISFACCIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

Se pidió a los/as profesionales de la educación de adultos/as que calificaran su nivel de satisfacción con el sistema educativo actual en una escala del 1 al 10, siendo 1 "muy malo" y 10 "excelente".



Los/as profesionales de la educación de adultos/as sólo expresaron niveles moderados de satisfacción con el sistema educativo actual. En particular, ninguna de las personas encuestadas calificó su satisfacción con un 10 sobre 10. Las puntuaciones más comunes fueron 5 y 6, lo que indica que la mayoría de los/as profesionales se sienten medianamente satisfechos/as o ligeramente por encima de la media.

Estas respuestas sugieren una sensación general de mediocridad en la percepción de la eficacia y la calidad del sistema educativo, sin que se hayan registrado sentimientos fuertes de excelencia o satisfacción. Esto apunta a posibles áreas de mejora y a la necesidad de abordar las preocupaciones subyacentes dentro del sistema.

ASPECTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL QUE DEBERÍAN MEJORARSE

Las respuestas fueron similares a la pregunta sobre sugerencias de mejora. El tema más común mencionado por los y las educadores/as de adultos/as fue la necesidad de que haya más **elementos prácticos** en el sistema, y que los conocimientos se pongan en práctica. Debería prestarse más atención a la **aplicabilidad en la vida cotidiana**. Muchas personas también mencionaron la importancia de la **innovación** y de mantenerse al día en métodos y enfoques.

Otros aspectos que deberían mejorarse son la **formación del profesorado** y el **desarrollo profesional**. Debería ser más continua y adaptada a la realidad actual. Debería fomentarse el uso de la tecnología y las competencias digitales, y tanto el alumnado como los/as educadores/as deberían utilizarlas mejor y de forma responsable.

El sistema debe ser más **inclusivo** y **accesible**. Las personas con necesidades especiales deben ser atendidas e incluidas en el grupo. La educación de adultos/as debería ser más asequible para todo el mundo y las oportunidades deberían difundirse adecuadamente entre los/as adultos/as a través de los canales correctos. A veces las personas adultas no saben qué tipo de oportunidades de formación continua tienen a su disposición.

Por último, algunos/as encuestados/as también mencionaron la importancia de incluir la **educación emocional** en el sistema y de centrarse en el desarrollo del **pensamiento crítico**. El sistema también debería proporcionar **disciplina** y animar al alumnado a continuar con su educación. Debe estar **centrado en el/la estudiante** y debe haber oportunidades para que las **familias** se impliquen más.

ASPECTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL QUE FUNCIONAN BIEN



La respuesta más frecuente de los y las educadores/as de adultos/as fue una marcada **insatisfacción** con el sistema educativo actual, y muchos/as afirmaron que no podían identificar ningún aspecto que funcionara bien; no obstante, una parte notable de los/as encuestados/as sí destacó como elemento positivo los altos niveles de **motivación entre los/as profesores/as y profesionales**.

Curiosamente, a pesar de las críticas generalizadas a la rigidez del sistema educativo por parte de los/as estudiantes adultos/as, un número significativo de educadores/as de personas adultas (especialmente de Rumanía y Portugal) expresaron su aprecio por la **legislación existente y los marcos normativos** que rigen sus sistemas educativos. En todos los países socios se reconoció de forma coherente el valor de la **innovación** dentro del sistema educativo actual, ya sea mediante la introducción de nuevos enfoques y metodologías pedagógicas, la integración de nuevas tecnologías o el uso de la inteligencia artificial en el aula.

Otros aspectos que se percibieron como eficaces fueron la teoría, los procesos de evaluación, la estructura general, la organización y el propio sistema escolar público; además, algunos/as encuestados/as expresaron que apreciaban el énfasis en el desarrollo de habilidades y la importancia concedida al aprendizaje cognitivo. Unos/as pocos/as educadores/as de personas adultas reconocieron también que sus sistemas educativos proporcionan al profesorado cierto grado de autonomía y permiten cierta flexibilidad en el desarrollo del currículo y la impartición de contenidos.



CONCLUSIÓN

En conclusión, el estudio destaca diversas perspectivas de estudiantes adultos/as y de profesionales de la educación de personas adultas en relación con el sistema educativo actual y el desarrollo de las distintas inteligencias. Arroja luz sobre aspectos del sistema que funcionan bien, otros que no son eficaces y sugerencias de mejora.

Los resultados muestran que tanto los/as alumnos/as adultos/as como los y las educadores/as de personas adultas están sólo **moderadamente satisfechos/as** con el sistema educativo actual. Sólo un/a estudiante adulto/a estaba muy satisfecho/a y 2 no lo estaban en absoluto, mientras que ningún/a educador/a de adultos/as estaba muy satisfecho/a y 3 no lo estaban en absoluto. Si se comparan las respuestas, los y las educadores/as de adultos/as están ligeramente más satisfechos/as con el sistema que los/as alumnos/as adultos/as. Esto indica que es necesario tener en cuenta las necesidades de los/as estudiantes adultos/as y adaptar el sistema para que se ajuste mejor a estos/as.

Los/as estudiantes adultos/as valoran la **practicidad**. Prefieren el aprendizaje práctico y las oportunidades de poner en práctica lo que aprenden. Suelen disponer de poco tiempo para seguir aprendiendo y desarrollándose profesionalmente, por lo que buscan una formación que les resulte útil desde el punto de vista profesional. También les gustan los métodos de aprendizaje no tradicionales, como "aprender haciendo", el aprendizaje experimental, el aprendizaje no formal, el aprendizaje basado en juegos y la gamificación. También les gusta el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Aunque un pequeño número de adultos/as ve el valor de la lectura tradicional y de las clases magistrales, la mayoría aprende mejor con otros métodos.

En cuanto a los problemas y las críticas al sistema educativo actual, muchos/as citaron la **falta de recursos**, especialmente actualizados, como un problema importante que dificultó su experiencia educativa. Otras personas critican la falta de adaptabilidad del sistema a las necesidades y/o estilos de aprendizaje de los/as estudiantes, o el **enfoque de "talla única"** (igual para todo el alumnado). Sugieren utilizar métodos diferentes, alejarse de la priorización del sistema de la inteligencia lógico-matemática e incorporar otras inteligencias, como la musical, en el currículo. También se debería dedicar más tiempo a trabajar la creatividad y las habilidades sociales y emocionales.

Los/as alumnos/as encuestados/as también contemplaron aspectos innecesarios del sistema educativo actual. Mencionaron que, a menudo, no tiene aplicación práctica en la vida real; muchas asignaturas **no son relevantes** para los tipos de trabajo disponibles hoy en día. También creen que centrarse más en la teoría que en la práctica es superfluo y debería cambiarse. Las metodologías anticuadas y la memorización también se consideran inútiles.



En general, los/as estudiantes adultos/as dirían que, para mejorar el sistema actual, la educación debería ser más práctica y aplicable a futuras carreras. También debería estar más **centrada en el/la alumno/a** y ser más flexible y adaptable a sus deseos y necesidades.

En cuanto a los aspectos del sistema que funcionan bien, muchos/as encuestados/as no son capaces de mencionar ninguno; sin embargo, bastantes personas reconocen que los conocimientos adquiridos durante su educación y formación les han funcionado bien.

El desarrollo de las inteligencias múltiples durante la educación y la formación mostró variaciones. Las **inteligencias lingüística y lógico-matemática** fueron las más cultivadas tanto entre los/as estudiantes adultos/as como entre los/as educadores/as. Las inteligencias espacial y corporal/cinestésica se desarrollaron moderadamente, y muchos/as educadores/as de personas adultas informaron de progresos significativos en estas áreas. Aunque las respuestas difirieron según la organización asociada, también se fomentaron en cierta medida las habilidades de inteligencia inter e intrapersonal. La inteligencia naturalista fue desarrollada en general "un poco" o "algo" por los/as alumnos/as adultos/as, mientras que la mayoría de los/as educadores/as de personas adultas indicaron que habían trabajado en ella al menos algo, con algunas variaciones, sobre todo en Italia. La **inteligencia musical**, sin embargo, recibió una atención mínima por parte de ambos grupos. Esto demuestra que, de acuerdo con la teoría de Gardner, las inteligencias lingüística y lógico-matemática siguen siendo las más desarrolladas en la educación, mientras que otras son, a menudo, ignoradas, como las inteligencias musical y naturalista. Parece que se trabaja más con las inteligencias espaciales y corporales, así como con las interpersonales e intrapersonales, aunque se podría hacer más.

Las competencias más comunes que los/as educadores/as de adultos/as trabajan con sus alumnos/as son la **inteligencia emocional**, la **inteligencia lingüística**, la **inteligencia intrapersonal** y la **inteligencia interpersonal**. Esto es notable porque muchos/as estudiantes adultos/as mencionaron querer desarrollar estas habilidades en mayor profundidad, por lo que parece que los/as educadores/as de personas adultas encuestados/as han estado tratando de implementar más de estas habilidades en su enseñanza. Muchos/as menos, pero aún así un número importante de educadores/as, trabajan también la inteligencia lógico-matemática.

En lo que se refiere a la formación y el desarrollo profesional, la mayoría de los/as educadores/as de adultos/as (**54%**) cree haber recibido una cantidad suficiente; no obstante, muchos/as van más allá y solicitan oportunidades adicionales de formación y desarrollo profesional, especialmente para conocer prácticas y estilos de enseñanza nuevos e innovadores.



Los/as educadores/as de personas adultas sugieren que la educación sea más práctica y concreta. La información debería ser más fácil de asimilar y poner en práctica. Aunque muchos/as ya enseñan estas habilidades a sus estudiantes, un gran número mencionó que la inteligencia emocional debería incorporarse más a la enseñanza. También creen que deberían enseñarse más competencias digitales y fomentarse el pensamiento crítico. Asimismo, debería hacerse más inclusiva y accesible para todo el mundo.

Aunque muchos/as educadores/as de personas adultas expresaron su insatisfacción con el sistema en general, un gran número de ellos/as valora el trabajo realizado por los/as profesores/as y profesionales del sector educativo. Su motivación y su duro trabajo ayudan a los/as estudiantes a sobresalir. Curiosamente, muchos/as también valoran el propio sistema y la legislación que lo rodea. A pesar de que muchos/as educadores/as afirman que los sistemas no son lo suficientemente innovadores, otros/as muchos/as mencionan que ésta es una parte del sistema que admiran.



ANEXO

Consulta comunitaria - Intellectual Multiverse

El proyecto “Intellectual Multiverse” pretende promover la equidad educativa mediante el uso de una metodología alternativa basada en las inteligencias múltiples, que desarrolle el potencial de cada persona en la educación no-formal de adultos/as con menos oportunidades. El presente proyecto, número 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430 ha sido diseñado, financiado y formulado en consonancia con las prioridades del programa Erasmus+.

Esta encuesta está dirigida a Adultos/as en general, Adultos/as con menos oportunidades y Profesionales de la Educación, cuyo objetivo es evaluar sus preferencias educativas y su satisfacción con el sistema actual.

Sección II. Datos sociodemográficos.

1. ¿Cuál es tu país de residencia?

- España
- Portugal
- Rumanía
- Italia
- Otro

2. ¿Qué edad tienes?

Sección III. Grupo objetivo: entre 30 y 65 años de edad.

3. Rol:

- Adultos/as en general y adultos/as con menos oportunidades.
- Profesionales de la educación de adultos/as.

Sección IV. Adultos/as en general y adultos/as con menos oportunidades.

4. ¿Qué métodos de aprendizaje te resultan más atractivos?

5. ¿Qué dificultades has encontrado durante tu educación?

- Estigmas
- Discriminación
- Falta de recursos
- Accesibilidad
- Barreras del lenguaje
- Otras

6. ¿Qué dificultades observas en el sistema educativo actual?

Sección V. Durante tus años de formación, ¿has trabajado alguna de las siguientes inteligencias?

El neuropsicólogo Howard Gardner sostiene que existen varios tipos de inteligencia y que podemos tener más desarrollados unos tipos de inteligencia que otros. A continuación, vamos a consultarte tu percepción de algunos tipos de inteligencia:

7. Inteligencias Lingüística y Lógica (desarrollo cognitivo)

1 2 3 4 5
Muy poco Mucho

8. Inteligencia Musical (desarrollo artístico)

1 2 3 4 5
Muy poco Mucho



9. Inteligencias Espacial y Corporal (desarrollo psicomotor)

1 2 3 4 5
Muy poco Mucho

10. Inteligencias Intrapersonal e Interpersonal (desarrollo emocional)

1 2 3 4 5
Muy poco Mucho

11. Inteligencia Naturalista (desarrollo ético-sostenible)

1 2 3 4 5
Muy poco Mucho

Sección VI. Satisfacción con el sistema educativo.

12. ¿Cómo de satisfecho/a estás con el sistema educativo actual?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Muy poco Excelente

13. ¿Qué habilidades te hubiera gustado experimentar durante tu formación?

14. ¿Qué aspectos o elementos consideras que fueron superfluos o innecesarios durante tu periodo formativo?

15. ¿Qué aspectos del sistema educativo crees que deberían mejorarse?

16. Qué aspectos del sistema educativo consideras que funcionan bien?

Sección VII. Profesionales de la educación de adultos/as.

Sección VIII. ¿Hasta qué punto consideras que has desarrollado las siguientes habilidades?

El neuropsicólogo Howard Gardner sostiene que existen varios tipos de inteligencia y que podemos estar más desarrollados en unos tipos de inteligencia que en otros. A continuación, trataremos tu percepción de algunos tipos de inteligencia:

17. Inteligencia Lingüística y Lógica (desarrollo cognitivo)

1 2 3 4 5
Muy poco Mucho

18. Inteligencia Musical (desarrollo artístico)

1 2 3 4 5
Muy poco Mucho

19. Inteligencias Espacial y Corporal (desarrollo psicomotor)

1 2 3 4 5
Muy poco Mucho

20. Inteligencias Intrapersonal e Interpersonal (desarrollo emocional)

1 2 3 4 5
Muy poco Mucho

21. Inteligencia Naturalista (desarrollo ético-sostenible)

1 2 3 4 5
Muy poco Mucho

Capítulo 3

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Contexto de la Teoría de las Inteligencias Múltiples

En los años 60, Howard Gardner se adentró en la psicología cognitiva y del desarrollo, y pasó 2 décadas en una unidad neuropsicológica, explorando las capacidades humanas en el cerebro: cómo se desarrollan, a veces colaboran, y se rompen en condiciones patológicas.

En 1979, como parte del "Proyecto sobre el Potencial Humano", Gardner y otros/as investigadores/as recibieron el encargo de estudiar el potencial humano y su realización. Tras peinar diversa literatura (estudio del cerebro, genética, antropología, psicología y otros campos relevantes) propusieron la teoría de las Inteligencias Múltiples (teoría de las IM).

Gardner afirmaba que todos los seres humanos no poseen una única inteligencia (a menudo, denominada por los/as psicólogos/as "g", de inteligencia general), sino que, como especie, es mejor describir a los seres humanos como poseedores de un conjunto de inteligencias relativamente autónomas (Gardner, 2011).

En los años 80, identificó varias inteligencias como la visual-espacial, la verbal-lingüística, la musical, la lógico-matemática, la interpersonal, la intrapersonal y la corporal-cinestésica y, más tarde, amplió su teoría, añadiendo la inteligencia naturalista y sugiriendo la existencia de la inteligencia existencial.

Sin embargo, cada individuo difiere en la combinación y el grado de estas inteligencias debido a factores genéticos y experiencias.

En resumen, la teoría de las IM lleva a 3 conclusiones:

1. Todos/as nosotros/as tenemos toda la gama de inteligencia; eso es lo que nos convierte en seres humanos, cognitivamente hablando.
2. No hay 2 individuos (ni siquiera gemelos idénticos) que tengan el mismo perfil intelectual porque, aunque hasta el material genético sea idéntico, las personas tienen experiencias diferentes.

3. Tener una gran inteligencia no significa necesariamente que uno actúe con inteligencia. Una persona con una gran inteligencia matemática puede usar sus habilidades para llevar a cabo experimentos importantes en física, o para crear nuevas y poderosas pruebas geométricas; pero él o ella también puede malgastar dichas habilidades en lugar a la lotería todo el rato (Gardner, 2006).

Gardner cree que la competencia cognitiva humana se describe mejor en términos de un conjunto de capacidades, talentos o habilidades mentales, denominadas inteligencias. Todos los individuos normales poseen cada una de estas habilidades en cierta medida; y las personas difieren en el grado de habilidad y en su combinación. Por lo tanto, la teoría de las IM puede ser más humana y verídica que las visiones alternativas de la inteligencia y refleja más adecuadamente los datos del comportamiento "inteligente" humano (Gardner, 2006).

Inteligencias, Dominios y Campos

Un aspecto crucial de la teoría de las IM es la diferenciación entre inteligencias, dominios y campos (Gardner, 2006, 2011).

La inteligencia se refiere a una capacidad computacional arraigada en la biología y la psicología humanas, que permite la resolución de problemas o la creación de productos culturalmente valorados. La competencia de resolución de problemas permite a alguien abordar una situación en la que hay que obtener un objetivo y localizar la ruta apropiada para alcanzarlo. La creación de productos culturales permite a alguien captar y transmitir conocimientos o expresar las conclusiones, creencias o sentimientos propios. Por ejemplo, una persona con una gran inteligencia musical destaca en tareas como recordar melodías o interpretar cambios compositivos.

Un dominio representa una actividad social organizada donde los individuos pueden clasificarse en función de su experiencia/pericia. Por ejemplo, la interpretación musical engloba varias inteligencias, no sólo la musical, como la corporal-cinestésica o la interpersonal. A la inversa, la inteligencia musical puede extenderse más allá de la música a ámbitos como la danza o la publicidad. Por lo general, es necesario dominar varias inteligencias en distintos ámbitos, y cualquier inteligencia puede aplicarse en diversos contextos culturales.

El campo, un constructo sociológico, incluye individuos, instituciones y mecanismos de evaluación que valoran las cualidades de dichos individuos. El éxito en un campo suele depender de que se le considere competente según sus normas; por el contrario, si el campo tiene dificultades para evaluar o percibe el trabajo como inadecuado, las oportunidades de éxito disminuyen considerablemente.

En resumen, la inteligencia es un constructo biopsicológico; un dominio es un constructo sociológico. Durante la socialización, el intercambio se produce principalmente entre el individuo y los dominios de la cultura. Pero, una vez que se alcanza una determinada competencia, el ámbito adquiere una gran importancia.

Independencia de las Inteligencias Múltiples

Gardner sostiene que las inteligencias humanas, las diversas facultades que poseemos, son, en gran medida, independientes entre sí. Esto contrasta con las mediciones tradicionales del cociente intelectual, que suelen mostrar altas correlaciones entre las puntuaciones de los tests. Las pruebas que apoyan la teoría de las IM proceden de estudios sobre pacientes con daños cerebrales y personas con talento o deficiencias excepcionales, que revelan disociaciones entre los puntos fuertes intelectuales. Las investigaciones demuestran sistemáticamente que ciertas facultades pueden estar deterioradas mientras que otras permanecen intactas, lo que pone de relieve la autonomía de las inteligencias. Esto implica que el dominio de una inteligencia, como las matemáticas, no requiere el dominio de otra, como el lenguaje o la música (Gardner, 2006).

Aunque algunas inteligencias pueden mostrar vínculos más estrechos, especialmente en contextos culturales específicos, hacer hincapié en su independencia sirve para advertir contra la suposición de que la fortaleza en un área implica fortaleza en otras; no obstante, la mayoría de las funciones culturalmente significativas exigen una combinación de inteligencias. Por ejemplo, la danza requiere habilidades corporales, cinestésicas, musicales, interpersonales y espaciales en diversos grados. Del mismo modo, la política requiere destreza interpersonal, fluidez lingüística y, posiblemente, aptitud lógica.

Cuellos de botella y Mecanismos de Compensación

Gardner también teoriza sobre los “cuellos de botella” y los mecanismos de compensación.

Los **cuellos de botella** surgen cuando una inteligencia obstaculiza el funcionamiento de otras, a menudo, debido a que las inteligencias más débiles dificultan la expresión de las más fuertes. Por ejemplo, una persona con escasas aptitudes lingüísticas puede tener dificultades para mostrar su inteligencia interpersonal debido a dificultades de comunicación.

Por otra parte, los cuellos de botella pueden deberse a la prepotencia de las inteligencias fuertes; además, las herramientas culturales utilizadas para el desarrollo y la evaluación de competencias pueden crear cuellos de botella. En los entornos educativos y profesionales, los prejuicios lingüísticos son habituales, ya que la mayoría de las evaluaciones se basan en el idioma, independientemente de la destreza que se esté evaluando. Esto pone en desventaja a las personas con capacidades lingüísticas más débiles, aunque posean la competencia necesaria. Por el contrario, las personas que dominan el lenguaje y la lógica pueden sobresalir en este tipo de pruebas, a pesar de sus limitados conocimientos en la materia.



Para garantizar la autenticidad y la validez, cada inteligencia debe evaluarse en su medio apropiado, como las habilidades cinestésicas corporales a través del movimiento o las capacidades espaciales mediante tareas visuales. De lo contrario, los sesgos lingüísticos o lógico-matemáticos de las evaluaciones actúan como cuellos de botella, limitando la evaluación precisa de las diversas inteligencias (Gardner, 2006).

La **compensación** se produce cuando una inteligencia suple a otra. La ventaja de la compensación es que admite cómo puede surgir un rendimiento laboral concreto a través de varias combinaciones diferentes de inteligencias. Lo hemos visto en el ámbito educativo, donde el éxito en una medida concreta (como, por ejemplo, la habilidad geométrica) puede lograrse a través de varias combinaciones de inteligencias. La compensación también puede ocultar puntos débiles que un/a empleado/a o su jefe/a quieran identificar (Gardner, 2006).

Además, la sabiduría convencional asume que más de todas las inteligencias es mejor. Pero los puntos débiles pueden ser tan importantes como los fuertes a la hora de adecuar a las personas a las tareas y funciones laborales. Lo importante no es la cantidad de inteligencia por sí misma, sino cómo los distintos niveles de las diferentes inteligencias se afectan mutuamente dentro de una situación o puesto de trabajo concretos. De hecho, una persona puede no estar especialmente dotada para ninguna inteligencia y, sin embargo, gracias a una combinación o mezcla particular de habilidades, ser capaz de ocupar un nicho de forma única (Gardner, 2006).

El papel de la “Experiencia”

La experiencia es fundamental para determinar los puntos fuertes y débiles intelectuales, así como para desarrollar las distintas inteligencias. Ambas son recíprocas. Por ejemplo, sin música en el entorno, es improbable que se desarrolle la inteligencia musical; sin inteligencia musical como potencial, es improbable que la gente haga música. Sin otras personas alrededor, es improbable que se desarrolle la inteligencia interpersonal (y probablemente la intrapersonal); sin la inteligencia personal como potencial, es improbable que las personas interactúen civilizada y productivamente.

Implicaciones de la Teoría de las IM en Educación

Es crucial distinguir entre inteligencia y estilos de aprendizaje. Una inteligencia, como la capacidad musical o espacial, representa el poder de cálculo de un individuo, mientras que un estilo denota su enfoque de las tareas (Gardner, 2011).

Las implicaciones educativas no se derivan directamente de esta teoría psicológica; sin embargo, tener en cuenta los diversos perfiles intelectuales de las personas es sensato a la hora de diseñar sistemas educativos para individuos, grupos o incluso naciones.

La enseñanza de las inteligencias múltiples presenta retos, pero también oportunidades. Con 8 inteligencias, hay 8 vías de enseñanza en lugar de una. Las limitaciones de cada persona pueden servir de oportunidad de aprendizaje para otra. Aprovechar las distintas inteligencias permite adoptar enfoques personalizados que mejoran la comprensión y reducen las distorsiones. Paradójicamente, las limitaciones pueden ser, a la vez, sugerentes y liberadoras.

Un/a educador/a convencido/a de la relevancia de la teoría de las IM debe individualizar y pluralizar y utilizar las Representaciones Múltiples de los Conceptos Clave (Gardner 2006, 2011).

Individualizar la educación implica que los y las educadores/as comprendan el perfil de inteligencia de cada estudiante para enseñar y evaluar de forma que se destaquen sus capacidades. La escolarización uniforme tradicional, en la que se enseña y evalúa a todos/as los/as alumnos/as de forma idéntica, se considera justa, pero es fundamentalmente injusta. Privilegia a los/as más dotados/as en inteligencias lingüística y lógico-matemática y perjudica a quienes tienen perfiles intelectuales diferentes.

Un enfoque más justo implica reconocer las diferencias individuales y adaptar la educación en consecuencia. Los/as educadores/as se esfuerzan por comprender los puntos fuertes y las tendencias de aprendizaje de cada estudiante y utilizan esta información para elaborar experiencias educativas personalizadas. Este enfoque pretende optimizar los resultados de aprendizaje de cada niño/a, reconociendo y aceptando sus capacidades únicas.

Pluralizar la educación implica que los y las educadores/as seleccionen temas, conceptos o ideas vitales y los presenten de diversas maneras. Este enfoque tiene 2 propósitos cruciales:

- La enseñanza de un tema mediante múltiples métodos se dirige a un abanico más amplio de estudiantes.
- La utilización de diversos modos de presentación transmite una comprensión más profunda de la materia.

La comprensión global de un tema permite múltiples perspectivas, aprovechando las diversas inteligencias de cada uno/a; por el contrario, limitarse a un único modo de conceptualización y presentación puede socavar la comprensión, tanto por parte de los/as profesores/as como de los/as alumnos/as.

Aunque las inteligencias múltiples no deberían ser la única meta educativa, pueden ser de gran ayuda para alcanzar los objetivos educativos una vez alineados con los valores personales o sociales. La planificación educativa debe tener en cuenta qué métodos facilitan mejor la consecución por parte de un individuo de las competencias o funciones deseadas.

En el caso de las personas con gran talento, puede ser necesario (y suficiente) permitirles trabajar directamente con un/a maestro/a reconocido/a, en una especie de relación de aprendizaje; también debería ser posible proporcionarles materiales que pueda explorar (y con los que pueda avanzar) por su cuenta.

En el caso de los individuos con escasas capacidades, o incluso francas patologías, probablemente será necesario idear prótesis especiales: máquinas, mecanismos u otros medios que permitan presentarles la información o las competencias de manera que exploten las capacidades intelectuales de que disponen, eludiendo (en la mayor medida posible) sus fragilidades intelectuales. Para las personas que entran dentro de la norma, se puede disponer de una gama más amplia de enfoques y planes de estudio, aunque hay que tener en cuenta las limitaciones de recursos y de tiempo (Gardner, 2011).

Múltiples Representaciones de los Conceptos Clave

Gardner cree que la comprensión disciplinar tiene más probabilidades de lograrse si los/as educadores/as se centran en un número manejable de conceptos clave y los exploran con cierta profundidad. Sólo en esas condiciones es probable que se comprendan los mencionados conceptos. Aquí es donde la idea de las inteligencias múltiples puede ser realmente beneficiosa para los y las educadores/as orientados/as hacia el objetivo de la comprensión disciplinar. La comprensión es mucho más probable si el/la estudiante se encuentra con el material en una variedad de formas y contextos. Y la mejor manera de conseguirlo es recurrir a todas las inteligencias relevantes para el tema de la forma más legítima posible.

La fascinación de la teoría reside también en el renovado optimismo con que se observa la mente humana. Ya no se considera que la posibilidad de aprender sea privilegio de unas pocas personas, ni que el conocimiento pertenezca exclusivamente a los campos de la lógica y la lingüística: todo el mundo tiene una inteligencia personal diferente de la de los demás y potencialmente capaz de desarrollarse y progresar. Así pues, esta idea puede conducir a una creciente autoeficacia (Torresan, 2005).



INTELIGENCIA CORPORAL-KINESTÉSICA

Definición/Descripción General

Gardner define la inteligencia corporal-kinestésica como la capacidad de resolver problemas o crear productos utilizando el cuerpo o sus partes. Es la inteligencia de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, el equilibrio, la destreza, el movimiento, la expresión y el lenguaje corporal.

La inteligencia corporal-cinestésica es la capacidad de expresar ideas, manejar herramientas o realizar ejercicios físicos con el cuerpo.

La inteligencia corporal-kinestésica es la capacidad de manipular objetos y utilizar diversas destrezas físicas. Esta inteligencia también implica un sentido de la sincronización y el perfeccionamiento de las habilidades mediante la unión mente-cuerpo. Los y las atletas, bailarines/as, cirujanos/as y artesanos/as muestran una inteligencia cinestésica corporal bien desarrollada (*Teoría de las Inteligencias Múltiples*, s. f.)

Diferentes componentes/competencias relacionadas con este tipo de inteligencia

- Coordinación física y conciencia corporal, que implica la capacidad de coordinar diferentes partes del cuerpo y la comprensión de las partes del propio cuerpo.
- Inteligencia corporal motora fina, en combinación con actividades espaciales: manipulación y control de pequeños músculos en tareas como escribir, dibujar o tocar un instrumento musical.
- Motricidad gruesa: las habilidades motoras gruesas implican la coordinación y el control de grupos musculares más grandes para actividades como correr, saltar o lanzar.
- Equilibrio y agilidad: la inteligencia corporal abarca la capacidad de mantener el equilibrio y moverse con agilidad, lo cual es importante en actividades como la danza, la gimnasia o el deporte.
- Conciencia espacial: la conciencia espacial implica la comprensión de la posición del propio cuerpo en el espacio y la capacidad de desplazarse por entornos físicos con eficacia.
- Coordinación mano-ojo: la coordinación mano-ojo se refiere a la capacidad de sincronizar la información visual con los movimientos de la mano, esencial para tareas como atrapar una pelota, enhebrar una aguja o jugar a videojuegos.
- Memoria cinestésica: la memoria cinestésica permite a las personas recordar y reproducir movimientos que han realizado antes, lo que permite adquirir y perfeccionar habilidades mediante la práctica.

- Movimiento expresivo: la inteligencia corporal también puede implicar el uso de movimientos corporales como forma de expresión, como en la danza, el teatro o la mímica.
- Habilidades manipulativas: estas habilidades implican la destreza y precisión necesarias para manipular objetos con las manos y los dedos, como en artesanía, carpintería o cirugía.

Relación entre este tipo de inteligencia y los demás tipos de inteligencia

La destreza en el uso del cuerpo con fines funcionales o expresivos suele ir de la mano de la destreza en la manipulación de objetos.

El uso hábil del propio cuerpo ha sido importante en la historia de la especie durante miles, si no millones, de años. Hablando del uso magistral del cuerpo, los/as griegos/as veneraban la belleza de la forma humana y, mediante sus actividades artísticas y atléticas, trataban de desarrollar un cuerpo perfectamente proporcionado y grácil en movimiento, equilibrio y tono. En términos más generales, buscaban una armonía entre mente y cuerpo, con la mente entrenada para utilizar el cuerpo adecuadamente y el cuerpo entrenado para responder a los poderes expresivos de la mente. Pero el uso inteligente del cuerpo también puede apreciarse en otras actividades.

Por lo general, en la mayoría de estas ocupaciones, otras inteligencias suelen desempeñar un papel importante. Casi todos los papeles culturales explotan más de una inteligencia; al mismo tiempo, ninguna actuación puede producirse simplemente mediante el ejercicio de una sola inteligencia.

La inteligencia corporal motora fina, en combinación con las capacidades espaciales, es la que está más fuertemente implicada en el uso de objetos y herramientas.

Especialmente durante el uso inicial de un objeto o una herramienta, el individuo debe coordinar cuidadosamente la información que puede asimilar a través de su inteligencia espacial con las capacidades que ha elaborado a través de su inteligencia corporal (Gardner, 2011).

En general, la inteligencia corporal y la inteligencia natural son aspectos entrelazados de la cognición humana, cada uno de los cuales contribuye a las capacidades generales de las personas y a su adaptación al entorno.

Principales usos de este tipo de inteligencia y contextos

La inteligencia corporal-cinestésica está relacionada con la aptitud para el control preciso y la coordinación de los movimientos corporales. Las personas con una elevada inteligencia cinestésica muestran habilidades excepcionales en actividades físicas y deportivas (*Teoría de las Inteligencias Múltiples*, 2023):

- Aquellos individuos que pueden manipular objetos con delicadeza, como artesanos/as, jugadores/as de pelota, instrumentistas.
- Personas en las que el uso del cuerpo resulta fundamental, como los/as inventores/as o los/as actores y actrices.
- Bailarines/as y nadadores/as, que desarrollan un agudo dominio de los movimientos de su cuerpo.

Cómo puede una persona desarrollar competencias relacionadas con este tipo de inteligencia

La inteligencia corporal-cinestésica puede estimularse en el aula mediante actividades que requieran movimiento físico, juegos, actuación, baile, deportes, manualidades, pantomima, pintura y ejercicios. En este entorno, la idea es que el alumnado pueda trabajar frecuentemente con diferentes tipos de texturas y objetos y se encuentren en un espacio abierto.

El/La profesor/a puede motivar a los/as estudiantes ofreciéndoles oportunidades de pertenecer a clubes de atletismo, escultura, teatro y danza, entre otras artes que integran el movimiento (PhD, 2022):

- Asistir a clases de artes escénicas fomenta la confianza en uno/a mismo/a, la improvisación y el conocimiento del propio cuerpo.
- Practicar ejercicios de atención plena (mindfulness) y conciencia corporal en las rutinas diarias, como yoga, tai chi o meditación, control de la respiración, y mejorar la conexión cuerpo-mente en general.
- Carreras de obstáculos, en entornos abiertos, y "Simón dice", si estamos dentro de casa.
- Juegos de plastilina, manualidades y artesanía.
- Patinar, montar en bicicleta o en patinete.

Otras teorías y autores/as que abordan este tipo de inteligencia

Según el investigador sueco **Jean Piaget**, todo el pensamiento se produce a través del cuerpo durante los 2 primeros años de la vida humana. Por ello, diferentes investigadores/as y educadores/as han descubierto que incluso la postura que solemos tener juega un papel fundamental en la obtención o inhibición del rendimiento académico de los/as estudiantes (PhD, 2022).

<https://www.amazon.es/Construction-Reality-International-Library-Psychology/dp/0415846757>

Maria Montessori, médica y educadora italiana, desarrolló el método Montessori de educación, que hace hincapié en el aprendizaje práctico, la exploración y el movimiento. Montessori creía que el movimiento y las experiencias sensoriales son esenciales para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de los/as niños y niñas.

<https://www.montessori.org/>

Erik Erikson, psicólogo estadounidense de origen alemán, desarrolló una teoría del desarrollo psicosocial que incluye etapas que van desde la infancia hasta la edad adulta. La teoría de Erikson sugiere que, durante la adolescencia, los individuos experimentan una etapa denominada confusión de identidad frente a roles, en la que exploran sus identidades a través de actividades como los deportes, las aficiones y las búsquedas artísticas. <https://www.simplypsychology.org/erik-erikson.html>

Jerome Bruner, psicólogo estadounidense, introdujo el concepto de "cognición incorporada", que subraya el papel del cuerpo y las experiencias físicas en la configuración de los procesos cognitivos y el aprendizaje. Bruner argumentó que el aprendizaje no es sólo una actividad mental, sino que también implica el compromiso corporal y la interacción con el medio ambiente (Ruiz & Linaza, 2015).

Loris Malaguzzi fue un educador italiano y el fundador del enfoque Reggio Emilia para la educación de la primera infancia. El enfoque Reggio Emilia prioriza las experiencias prácticas de aprendizaje, la exploración sensorial y la expresión creativa a través de diversas formas de arte, movimiento y juego.
<https://www.reggiochildren.it/en/>

INTELIGENCIA ESPACIAL

Definición/Descripción General

La inteligencia espacial es la habilidad para procesar información en 3 dimensiones, así como la capacidad para tratar aspectos como el color, la forma de las líneas, el espacio y las relaciones entre ellos.

También puede definirse como la capacidad para percibir la realidad, crear representaciones mentales, apreciar tamaños y direcciones, entre otros factores (Cano, 2023).

Un aspecto central de la inteligencia espacial son las capacidades para percibir el mundo visual con precisión, realizar transformaciones y modificaciones sobre las percepciones iniciales y ser capaz de recrear aspectos de la propia experiencia visual, incluso en ausencia de estímulos físicos relevantes. La inteligencia espacial surge como una amalgama de capacidades. En cualquier caso, la persona con habilidades en varias de las áreas mencionadas tiene más probabilidades de alcanzar el éxito en el ámbito espacial. El hecho de que la práctica en una de estas áreas estimule el desarrollo de habilidades en otras relacionadas es otra razón por la que las habilidades espaciales pueden considerarse razonablemente "de una pieza" (Gardner, 2011).

Diferentes componentes/competencias relacionadas con este tipo de inteligencia

- Visualización espacial: percibir una forma o un objeto, y la capacidad de percibirlo, retenerlo/sostenerlo y manipularlo, y resolver problemas a partir de información visual (*Comprender y Desarrollar Inteligencia Visual-Espacial*, s. f.).
- Imaginación mental.
- Simulación mental.
- Capacidad de percibir el mundo visual con precisión.
- Realizar transformaciones y modificaciones de las percepciones iniciales.

- Competencia metarrepresentacional: representación externa óptima para una tarea, utilizar productivamente representaciones externas novedosas e inventar nuevas representaciones según sea necesario (Hegarty, 2010).
- Recrear aspectos de la propia experiencia visual.
- Sensibilidad a las distintas líneas de fuerza que entran en un despliegue visual o espacial: tensión, equilibrio y composición.

(Gardner, 2011)

Relación entre este tipo de inteligencia y los demás tipos de inteligencia

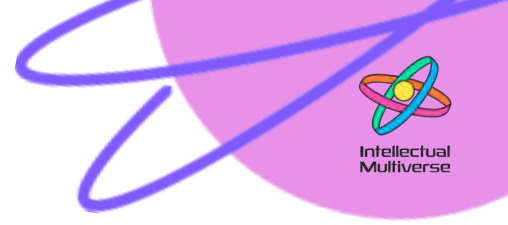
En la mayoría de las tareas utilizadas por los/as psicólogos/as experimentales, las inteligencias lingüística y espacial constituyen las principales fuentes de almacenamiento y solución. Confrontadas a un ítem en una prueba estandarizada, las personas parecen utilizar palabras o imágenes espaciales para abordar el problema y codificarlo y pueden (aunque esta suposición es mucho más controvertida) explotar también los recursos del lenguaje y/o de las imágenes para resolver el problema.

El pensamiento visual en la imagen no sólo estimula la creatividad, sino que también enriquece los procesos de habilidades de pensamiento de orden superior. Esto indica que existe una conexión entre la inteligencia visual-espacial y la lógico-matemática (Sukmawati et al., 2023).

La inteligencia espacial y la inteligencia lógico-matemática son muy importantes en el aprendizaje de las matemáticas (Zaiyar et al., 2020).

Principales usos de este tipo de inteligencia y contextos

- Manipular imágenes mentales de objetos y de los espacios en los que se encuentran.
- Orientarse (sentido de la orientación).
- Para versiones bidimensionales y tridimensionales de escenas del mundo real, así como de otros símbolos, como mapas, diagramas o formas geométricas: resolver rompecabezas, leer mapas, jugar al ajedrez, completar laberintos.
- Esta inteligencia es esencial para un/a escultor o escultora o un/a topólogo/a matemático/a.
- En las ciencias, la contribución de la inteligencia espacial es fácilmente perceptible.
- Las semejanzas que pueden existir entre dos formas aparentemente dispares.
- La inteligencia espacial puede ser beneficiosa en cualquier carrera que requiera planificar, crear y resolver problemas. Por ejemplo: arquitectura, artes visuales, diseño gráfico, matemáticas, ingeniería, cartografía, psicología.



Cómo puede una persona desarrollar habilidades relacionadas con este tipo de inteligencia

- Resolver un cubo de Rubik.
- Completar rompecabezas.
- Encajar puzzles.
- Leer mapas (*Comprender y Desarrollar Inteligencia Visual-Espacial*, s. f.)
- Utilizar a diario un lenguaje espacial descriptivo.
- Jugar a puzzles tangram.
- Participar en juegos de movimiento.
- Practicar deportes espaciales.
- Jugar al ajedrez.
- Construir un palacio de la memoria: es una actividad para visualizar entornos espaciales familiares y cambiar estas visualizaciones en imágenes.
- Practicar origami y plegado de papel (Juegos, 2022).

Otras teorías y autores/as que abordan este tipo de inteligencia

La **teoría triárquica** se compone de 3 subteorías, cada una de las cuales se refiere a un tipo específico de inteligencia: la subteoría contextual, que corresponde a la inteligencia práctica o capacidad para desenvolverse con éxito en el entorno; la subteoría experiencial, que corresponde a la inteligencia creativa o capacidad para afrontar situaciones o problemas novedosos; y la subteoría componencial, que corresponde a la inteligencia analítica o capacidad para resolver problemas.
<https://www.thoughtco.com/triarchic-theory-of-intelligence-4172497>

Capacidades Mentales Primarias de Thurstone: las 7 habilidades mentales primarias del modelo de Thurstone son la comprensión verbal, la fluidez verbal, la facilidad numérica, la visualización espacial, la velocidad perceptiva, la memoria y el razonamiento inductivo (Thurstone, citado en Sternberg, 2003).
<https://www.simplypsychology.org/intelligence.html>

Vygotsky hizo hincapié en el papel de los factores sociales y culturales en el desarrollo cognitivo. Aunque no se centra explícitamente en la inteligencia espacial, la teoría de Vygotsky destaca la importancia de las influencias ambientales, incluidos los entornos espaciales, en la formación de las capacidades cognitivas.
<https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

Desarrollo Cognitivo - Teoría de Jean Piaget: la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget sugiere que los/as niños/as se mueven a través de 4 etapas diferentes de desarrollo intelectual que reflejan la creciente sofisticación del pensamiento de dichos/as niños/as.
<https://www.simplypsychology.org/piaget.html>

La **Teoría de la Inteligencia de Kaufman**: Alan S. Kaufman propuso una teoría de la inteligencia que incluye múltiples dimensiones, una de las cuales es la capacidad espacial. La teoría de Kaufman subraya la importancia de considerar las inteligencias múltiples más allá de las medidas tradicionales como el coeficiente intelectual (CI).

<https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-future-brain/201909/scott-barry-kaufman-calls-new-theory-intelligence>

INTELIGENCIA MUSICAL

Definición/Descripción general

En su primera conceptualización de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, Gardner observa una variedad de casos, que van desde las especulaciones sobre el primer impacto del canto de los pájaros en los homínidos hasta los estudios modernos de la actividad cerebral como reacción a la música, y que, en su opinión, identifican definitivamente la música como el producto de una "inteligencia" (Gardner, *Frames of Mind*, 1983).

La definición de inteligencia musical como la capacidad de interactuar, experimentar y producir música no es dada explícitamente por Gardner en el original *Frames of Mind*. Cabe destacar que el autor no se abstiene de referirse a ella directamente como "música" en alguna ocasión, como para abarcar implícitamente toda interacción humana con ella:

Las diversas líneas de evidencia que he revisado en este capítulo sugieren que, como el lenguaje, la música es una competencia intelectual independiente, una que tampoco depende de los objetos físicos del mundo (Gardner, 1983, p.129).

Incluso en sucesivos trabajos del autor, en el proceso de revisión y refinamiento de la teoría, no da una definición directa y completa de la inteligencia musical, centrándose más en los argumentos que demuestran cómo se trata de un conjunto específico de habilidades, separado de la inteligencia lingüística o matemática (Gardner, 1993).

Es razonable pensar que esta falta de definición proviene del hecho de que el término inteligencia musical es bastante intuitivo en su interpretación, sobre todo teniendo en cuenta su intercambiabilidad con el término puro música en los trabajos de Gardner.

Diferentes componentes/competencias relacionadas con este tipo de inteligencia

Partiendo de esta identidad sustancial entre la inteligencia musical y la percepción humana de la música, la inteligencia musical implica todas las habilidades e interacciones relacionadas con la música.

Concretamente, Gardner en su análisis de la inteligencia, menciona tanto habilidades creativas (como la reinterpretación de composiciones preexistentes) como formales (como la ejecución de una pieza musical).

En una visión más amplia, a pesar de ser precedente de la Teoría de las Inteligencias Múltiples y, por tanto, no hablar de "inteligencia musical", la teoría desarrollada por el pedagogo japonés Shinichi Suzuki también se ocupa de las habilidades relacionadas con la música.

La teoría, desarrollada originalmente en la primera mitad del siglo XX, obviamente ha evolucionado y se ha adaptado durante las décadas siguientes, pero sigue manteniendo su núcleo: a los/as niños/as se les introduce en una inmersión total en la música desde el vientre materno para que desarrollen sus cualidades personales y se conviertan en mejores individuos. Citando al propio Suzuki:

Quiero -si puedo- conseguir que la educación pase de ser una mera instrucción a una educación en el verdadero sentido de la palabra: una educación que inculque, saque a la luz y desarrolle el potencial humano, basada en la vida creciente del/la niño/a. [...] Mi oración es que todos/as los/as niños/as de este planeta puedan llegar a ser buenos seres humanos, personas felices con una capacidad superior, y estoy dedicando todas mis energías a hacer que esto suceda, porque estoy convencido de que todos/as los/as niños/as nacen con este potencial (Asociación Suzuki Internacional, consultado el 04/04/2024)

Relación entre este tipo de inteligencia y los demás tipos de inteligencia

El concepto completo de Inteligencias Múltiples se basa en la correlación entre ellas. De hecho, Gardner afirma:

No quiero insinuar que en la edad adulta las inteligencias funcionen de forma aislada. De hecho, excepto en individuos anormales, las inteligencias siempre trabajan en concierto, y cualquier rol adulto sofisticado implicará una fusión de varias de ellas (Gardner, 1993).

Específicamente, la inteligencia musical está relacionada en primer lugar con la inteligencia lingüística, ya que ambas se consideran métodos de comunicación; a nivel físico, ambas inteligencias comparten los mismos canales, concretamente el sistema oral-auditivo y el lenguaje gestual.

En relación con este último aspecto, la inteligencia musical se relaciona también con la inteligencia corporal-cinestésica, considerando la conexión natural que el movimiento físico tiene en la música, tanto en términos de expresión a través del cuerpo como de la acción física de hacer música, interpretar o dirigir una orquesta.



En relación con este último aspecto, la inteligencia musical se relaciona también con la inteligencia corporal-cinestésica, considerando la conexión natural que el movimiento físico tiene en la música, tanto en términos de expresión a través del cuerpo como de la acción física de hacer música, interpretar o dirigir una orquesta.

Tal vez una de las conexiones más fuertes sea la que existe entre la inteligencia musical y la emocional; además de la conexión obvia que puede establecerse, Gardner menciona casos clínicos de pacientes con áreas subcorticales dañadas que suelen resultar emocionalmente vacíos a la vez que desinteresados por la música.

Menos intensas, pero aún existentes, son las conexiones con la inteligencia espacial, como demuestran algunos estudios sobre los surcos fonográficos. La correlación con la inteligencia matemática es interesante, ya que la música y las matemáticas están tradicionalmente asociadas (desde la escuela pitagórica), como demuestra la conexión entre el componente rítmico de la música y las matemáticas, pero su identidad sigue siendo una dicotomía, siendo la esfera emocional un componente fundamental de la música, a diferencia del pensamiento matemático (Gardner, 1983; 1993).

Principales usos de este tipo de inteligencia y contextos

Como ya se ha dicho, el significado y la aplicación de la inteligencia musical se explican por sí solos; de hecho, los principales usos de esta inteligencia ya se han tratado en su descripción. Esta inteligencia se aplica en cualquier acción de composición, interpretación, audición e incluso en cualquier interacción con la música.

Su aplicación implica todas las actividades relacionadas con la música, siendo el producto de una educación o de simples respuestas al ritmo y la melodía.

Cómo puede una persona desarrollar habilidades relacionadas con este tipo de inteligencia

Habiendo observado la naturaleza intuitiva de la inteligencia musical, puede parecer obvio que su desarrollo se deriva principalmente de los estudios musicales a lo largo de todas las edades.

Varios/as estudiosos/as se centran especialmente en las etapas de desarrollo del/la niño/a, Suzuki sobre todo. Su método, de hecho, se centra por completo en el periodo que va desde la fase prenatal del/la niño/a hasta los primeros años de vida, abarcando cada minuto de su existencia (véase por ejemplo Gardner, 1983 para una explicación exhaustiva del proceso de ser padre Suzuki).

En cuanto al desarrollo en etapas posteriores de la vida, puede ser interesante observar el enfoque adoptado por Sternberg en relación con la inteligencia musical, quien considera que toda inteligencia puede dividirse en 4 ramas: habilidades creativas, analíticas, prácticas y basadas en la sabiduría.

El desarrollo de cada una de estas habilidades requiere una combinación de estudio, práctica y capacidades innatas, en diferentes grados según los distintos aspectos que se tomen en consideración (Sternberg, 2020).

El punto de vista de Sternberg es importante en este contexto, ya que no se centra únicamente en las primeras etapas del desarrollo (como hicieron la mayoría de los demás estudiosos/as de este documento), sino que adopta un enfoque más horizontal de todo el paradigma de la inteligencia musical.

Otras teorías y autores/as que abordan este tipo de inteligencia

Además de Gardner, Sternberg y Suzuki también han sido mencionados como estudiosos/as significativos/as en el campo de la inteligencia musical, a pesar de que hay que recordar que Suzuki desarrolló su teoría educativa mucho antes de la formulación de la Teoría de la Inteligencia Múltiple por Gardner. Su contribución sigue siendo digna de mención, siendo una innovación mundialmente reconocida en el campo de la educación musical.

En cuanto a otros/as autores/as que pueden ser tomados en consideración, Sternberg explora el ámbito de los estudios de inteligencia musical en su artículo ya citado, recapitulando los notables estudios de otros eruditos en el campo (Sternberg, 2020).

Entre las teorías más recientes cabe mencionar las de Bamberger (1991), Cope (1996) o Liebman (2019) que se centran plenamente en el análisis de la inteligencia musical. Pensando en enfoques más teóricos, destaca la teoría de la inteligencia de Cattell-Horn-Carroll (CHC), mientras que el estudio de Law y Zentner (2012) se basa mucho más en la práctica.

INTELIGENCIAS PERSONALES (INTERPERSONAL E INTRAPERSONAL)

Definición/Descripción general

La **inteligencia interpersonal**, tal y como la conceptualiza Howard Gardner, se refiere a la capacidad de comprender e interactuar eficazmente con los demás. Esta forma de inteligencia implica la capacidad de percibir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de otras personas. Las personas con una gran inteligencia interpersonal son expertas en discernir estados emocionales, intenciones y señales sociales, lo que les permite desenvolverse con facilidad en situaciones sociales complejas (Gardner, 2006).

El marco teórico de Gardner sobre las inteligencias múltiples, articulado por primera vez en *Frames of Mind*, postula que la inteligencia interpersonal es distinta de las inteligencias lingüística o lógico-matemática que tradicionalmente se enfatizan en los sistemas educativos. Abarca tanto las habilidades de comunicación verbal y no verbal como la empatía y la capacidad de gestionar las relaciones.

Históricamente, figuras como profesores/as, terapeutas, vendedores/as y líderes políticos/as han sido ejemplos de alta inteligencia interpersonal (Gardner, 2011).

En contextos educativos, Gardner destaca la importancia de fomentar esta inteligencia, señalando que los entornos de aprendizaje colaborativo pueden favorecer su desarrollo. A medida que el aprendizaje se vuelve más social e interactivo, especialmente con la integración de los medios digitales, se magnifica el papel de las habilidades interpersonales. Las plataformas de redes sociales y las herramientas colaborativas pueden mejorar las oportunidades de los/as estudiantes para practicar y perfeccionar estas habilidades tanto en entornos virtuales como presenciales (Weigel, Straughn y Gardner, 2010).

Además, en sus trabajos posteriores, como *The App Generation* (Gardner y Davis, 2013), Gardner explora cómo las tecnologías digitales han transformado las dinámicas interpersonales entre los/as jóvenes. Si bien la tecnología facilita nuevas formas de conexión y comunicación, también plantea retos, como la posibilidad de que las interacciones sean superficiales y se reduzcan las habilidades sociales presenciales. Gardner y Davis sugieren que comprender y aprovechar la inteligencia interpersonal es fundamental para mitigar estos efectos y garantizar una participación social significativa.

En general, la inteligencia interpersonal es fundamental no sólo para el éxito personal y profesional, sino también para la salud de las comunidades y las sociedades. Su desarrollo y aplicación son cada vez más relevantes en un mundo caracterizado por la globalización y la interconexión digital.

La **inteligencia intrapersonal**, tal y como la describe Howard Gardner, se refiere a la capacidad de autoconciencia y autorreflexión. Implica una comprensión profunda de las propias emociones, motivaciones, creencias y objetivos. Las personas con una gran inteligencia intrapersonal son expertas en la introspección y son capaces de guiar su comportamiento basándose en una percepción precisa de sus estados internos (Gardner, 2006).

Gardner introdujo la inteligencia intrapersonal en su obra fundamental *Frames of Mind*, donde la caracterizó como una dimensión crítica, pero, a menudo, pasada por alto, de la cognición humana. A diferencia de la inteligencia interpersonal, que se ocupa de la comprensión de los demás, la inteligencia intrapersonal está orientada hacia el interior, ayudando a las personas a navegar por sus paisajes emocionales internos y a desarrollar la autonomía personal (Gardner, 2011).

Una característica distintiva de la alta inteligencia intrapersonal es la capacidad de formar un sentido integrado y coherente del yo, una habilidad que es vital para la toma de decisiones personales y el establecimiento de objetivos a largo plazo. Gardner señala que esta forma de inteligencia es esencial para escritores/as, filósofos/as, psicólogos/as y cualquier persona cuyo trabajo requiera un profundo conocimiento de sí mismo/a y autenticidad (Gardner, 2011).

En la sociedad contemporánea, especialmente en el contexto de los medios digitales omnipresentes, el desarrollo de la inteligencia intrapersonal se enfrenta tanto a retos como a oportunidades. Gardner y Davis (2013) analizan cómo los entornos digitales actuales pueden facilitar la autoexpresión y la reflexión o, por el contrario, fragmentar el yo a través de distracciones constantes e identidades online seleccionadas. Cultivar la inteligencia intrapersonal puede contrarrestar estas tendencias al fomentar la atención plena y un concepto estable del yo.

En el ámbito educativo, promover la inteligencia intrapersonal requiere crear entornos que fomenten la autorreflexión, la autonomía y la exploración de los intereses personales. Las prácticas reflexivas, como llevar un diario, la meditación y los planes de aprendizaje individualizados, pueden contribuir de manera significativa al desarrollo de esta inteligencia (Weigel, Straughn y Gardner, 2010).

En última instancia, la inteligencia intrapersonal es fundamental para el bienestar emocional y las elecciones de vida auténticas, ya que permite a las personas vivir de forma intencionada y alinear sus acciones con sus valores fundamentales.

Diferentes componentes/competencias relacionadas con este tipo de inteligencia

a. Inteligencia Interpersonal

La inteligencia interpersonal define la capacidad de comprender e interactuar eficazmente con otras personas. Implica sensibilidad hacia los estados de ánimo, los sentimientos, los temperamentos y las motivaciones de los demás, así como la capacidad de cooperar, negociar y gestionar las relaciones. Según Howard Gardner (2011), la inteligencia interpersonal es una de las inteligencias múltiples que son vitales para una comunicación y un funcionamiento social satisfactorios.

Componentes Clave y Habilidades:

1. Empatía:

La empatía es la piedra angular de la inteligencia interpersonal. Se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona y comprender sus sentimientos y perspectivas (Gardner, 2011).

2. Habilidades de Comunicación:

Es esencial contar con habilidades de comunicación verbal y no verbal eficaces. Estas incluyen escuchar activamente, articular los pensamientos con claridad y leer el lenguaje corporal y el tono de voz (Gardner, 2006).

3. Resolución de Conflictos:

Las personas con una gran inteligencia interpersonal son expertas en resolver conflictos. Pueden mediar en disputas, comprender diferentes puntos de vista y encontrar compromisos que satisfagan a todas las partes implicadas (Gardner, 2006).

4. Trabajo en equipo y Colaboración:

Trabajar eficazmente en un entorno grupal es una habilidad fundamental. Requiere compartir responsabilidades, valorar las contribuciones de los demás y facilitar la cooperación entre los miembros del equipo (Weigel, Straughn y Gardner, 2010).

5. Sensibilidad Social:

Implica ser consciente de las señales sociales y la dinámica dentro de los grupos. Las personas con una alta inteligencia interpersonal pueden evaluar rápidamente las situaciones grupales, identificar las tensiones subyacentes y actuar en consecuencia (Gardner y Davis, 2013).

6. Capacidades de Liderazgo:

La inteligencia interpersonal favorece el liderazgo al permitir que el líder inspire confianza, motive a los miembros del equipo y cree grupos cohesionados (Gardner, 2006).

7. Negociación y Persuasión:

La capacidad de negociar, persuadir e influir en los demás tiene su origen en la inteligencia interpersonal. Una negociación eficaz requiere comprender las necesidades e intereses de todas las partes y comunicarse de forma persuasiva para lograr los resultados deseados (Gardner, 2011).

8. Regulación Emocional en Contextos Sociales:

Es fundamental saber gestionar las emociones en las interacciones sociales. Una alta inteligencia interpersonal implica no solo comprender a los demás, sino también regular las emociones personales para mantener relaciones armoniosas (Gardner, 2006).

9. Competencia Cultural:

La sensibilidad hacia las diferencias culturales es vital en el mundo interconectado de hoy en día. La inteligencia interpersonal implica navegar por las diferentes normas sociales y estilos de comunicación de las distintas culturas (Gardner y Davis, 2013).

10. Habilidades para establecer Redes de Contactos:

Crear y mantener una red de relaciones es una habilidad clave. Las personas con esta inteligencia saben cómo cultivar la confianza y establecer una buena relación, algo crucial para el éxito tanto personal como profesional (Gardner, 2011).

Aplicaciones:

La inteligencia interpersonal es crucial en campos como la enseñanza, el asesoramiento, las ventas, la política, la gestión, el trabajo social y cualquier ámbito que requiera una interacción eficaz con otras personas. Gardner y Davis (2013) sostienen que, en la era digital, en la que la comunicación suele producirse a través de pantallas, fomentar habilidades interpersonales auténticas se ha vuelto más importante que nunca.

b. Inteligencia Intrapersonal

La inteligencia intrapersonal se refiere a un profundo conocimiento de uno/a mismo/a, la capacidad de introspección y la capacidad de discernir las propias emociones, motivaciones, creencias y objetivos (Gardner, 2006). Esta forma de inteligencia permite a las personas evaluar con precisión sus propias fortalezas y debilidades y regular sus acciones y comportamientos en consecuencia.

Componentes Clave y Habilidades:

1. Autoconciencia:

La autoconciencia es la capacidad de reconocer y comprender los propios estados de ánimo, emociones, impulsos y sus efectos en los demás. Según Gardner (2011), esta habilidad es fundamental para el desarrollo personal y la inteligencia emocional.

2. Autorregulación Emocional:

Ser capaz de gestionar los propios estados internos, impulsos y recursos es un rasgo distintivo de la inteligencia intrapersonal. Una alta inteligencia intrapersonal se refleja en la capacidad de mantener la calma bajo presión y responder de forma reflexiva a los retos (Gardner, 2006).

3. Automotivación:

Las personas con una gran inteligencia intrapersonal son capaces de motivarse a sí mismas sin recompensas externas, manteniendo la concentración en sus objetivos internos (Gardner, 2011).

4. Establecimiento de Objetivos y Planificación Estratégica:

Gardner (2011) destaca que las personas con esta inteligencia son expertas en establecer objetivos realistas y significativos y en desarrollar estrategias viables para alcanzarlos.

5. Reflexión y Pensamiento Crítico:

Las prácticas reflexivas, como escribir un diario y meditar, ayudan a las personas a analizar sus experiencias y pensamientos, lo que promueve el crecimiento personal (Weigel, Straughn y Gardner, 2010).

6. Autodisciplina:

La capacidad de posponer la gratificación y la perseverancia en la consecución de objetivos requiere autodisciplina, un indicador clave de la inteligencia intrapersonal (Gardner, 2006).

7. Aclaración de Valores:

Aclarar e interiorizar los valores personales ayuda a las personas a actuar de forma coherente con sus creencias. Gardner (2011) sugiere que esta habilidad sustenta el comportamiento auténtico y la toma de decisiones.

8. Resiliencia Personal:

La resiliencia, o la capacidad de afrontar el fracaso y los reveses, se sustenta en una inteligencia intrapersonal bien desarrollada (Gardner, 2006).

9. Autenticidad:

Actuar de forma fiel a las propias creencias y valores. La autenticidad se cita, a menudo, como un indicador de una inteligencia intrapersonal bien desarrollada (Gardner, 2011).

10. Atención Plena:

Practicar la atención plena mejora la conciencia de uno mismo y la regulación emocional, lo que ayuda a las personas a mantenerse conectadas con sus experiencias internas (Gardner y Davis, 2013).

Aplicaciones:

La inteligencia intrapersonal es crucial para profesiones como la psicología, la escritura, la filosofía, el liderazgo y el emprendimiento. Gardner y Davis (2013) destacan que en la era actual, dominada por las distracciones digitales, cultivar la inteligencia intrapersonal es esencial para mantener un sentido coherente y resiliente del yo.

Relación entre este tipo de inteligencia y los demás tipos de inteligencia

Howard Gardner (2011) define las inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal) como componentes fundamentales de la cognición humana, profundamente integradas en el funcionamiento intelectual más amplio. Estas inteligencias, aunque distintas en su enfoque (los demás frente a uno/a mismo/a), comparten una relación compleja y dinámica con las demás inteligencias propuestas en su teoría de las inteligencias múltiples.

La inteligencia interpersonal (la capacidad de comprender e interactuar eficazmente con los demás) complementa estrechamente a la inteligencia lingüística. La comunicación eficaz requiere una expresión verbal y no verbal matizada, que se basa tanto en la sensibilidad a las señales sociales como en la capacidad de articular los pensamientos con claridad (Gardner, 2006). Del mismo modo, la inteligencia interpersonal suele funcionar en tándem con la inteligencia corporal-cinestésica, especialmente en contextos en los que la presencia física y el lenguaje corporal influyen en la dinámica social, como en los deportes o las artes escénicas.

La inteligencia intrapersonal (la comprensión profunda de uno/a mismo/a) está fuertemente vinculada a la inteligencia lógico-matemática. La capacidad de reflexionar sobre los propios pensamientos y emociones a menudo implica un análisis racional y el reconocimiento de patrones, lo que ayuda a realizar una autoevaluación estructurada y a tomar decisiones estratégicas (Gardner y Davis, 2013); además, la inteligencia intrapersonal mejora la inteligencia espacial cuando es necesario visualizar los objetivos personales o trazar un mapa conceptual del propio recorrido vital.

Ambas inteligencias personales también mantienen una relación con las inteligencias musical y espacial. Por ejemplo, la música no es sólo una experiencia auditiva, sino también emocional; una inteligencia intrapersonal fuerte permite a las personas interiorizar e interpretar profundamente las experiencias musicales. La inteligencia interpersonal, por otro lado, mejora los esfuerzos artísticos colaborativos, como las actuaciones en conjunto o los proyectos visuales colectivos. Es importante destacar que Gardner (2006) hace hincapié en que ninguna inteligencia funciona de forma aislada. Las inteligencias personales actúan como un puente, permitiendo que las otras inteligencias se utilicen de una manera social y personalmente significativa. Un/a científico/a (lógico-matemático) debe comprenderse a sí mismo/a y a los demás para dirigir eficazmente un equipo de investigación; un/a artista (espacial) se beneficia de una profunda conciencia de sí mismo/a para crear obras auténticas que resuenen en el público.

En entornos educativos y profesionales, la sinergia entre las inteligencias personales y otros tipos es crucial. Por ejemplo, los/as profesores/as, orientadores/as y líderes eficaces necesitan un equilibrio entre las habilidades interpersonales (para gestionar las relaciones) y las habilidades intrapersonales (para reflexionar y regular su propio comportamiento). Por lo tanto, las inteligencias personales no son sólo fundamentales para el crecimiento individual y la integración social, sino también para maximizar el potencial de todas las demás inteligencias.

En última instancia, las inteligencias personales forman el tejido conectivo del funcionamiento cognitivo humano, mejorando la aplicación e integración de las inteligencias lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical y naturalista en un amplio espectro de actividades humanas (Gardner, 2011; Weigel, Straughn y Gardner, 2010).

Principales usos de este tipo de inteligencia y contextos

Las inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal) constituyen capacidades fundamentales para la interacción humana y la autocomprensión, y tienen amplias aplicaciones en diversos ámbitos de la vida (Gardner, 2011). Sus usos son tan amplios como profundos, e influyen en contextos educativos, profesionales, sociales y personales.

La inteligencia interpersonal facilita la comunicación social y la colaboración. Su uso principal es comprender e influir en otras personas de manera eficaz. Es de vital importancia en la educación, donde el profesorado depende de las habilidades interpersonales para gestionar las aulas y adaptar la enseñanza a las diversas necesidades del alumnado (Gardner, 2006). Del mismo modo, en el asesoramiento y la terapia, los/as profesionales usan la inteligencia interpersonal para generar confianza, empatizar y guiar a los/as usuarios/as a través de procesos emocionales. Los puestos de liderazgo, ya sea en la política, los negocios o las organizaciones comunitarias, también exigen altos niveles de inteligencia interpersonal para la creación de equipos, la resolución de conflictos y la negociación (Gardner y Davis, 2013).

En entornos profesionales, la inteligencia interpersonal mejora el trabajo en equipo y el funcionamiento de la organización. Campos como las ventas, la atención al cliente, la sanidad, el derecho y la diplomacia requieren la capacidad de interpretar y responder a las señales sociales, mantener relaciones profesionales y navegar por dinámicas interpersonales complejas. Gardner (2011) señala que incluso en las industrias impulsadas por la tecnología, donde las habilidades técnicas son vitales, la capacidad de colaboración y comunicación efectivas sigue siendo un factor decisivo para el éxito.

Por el contrario, la inteligencia intrapersonal se centra en el autoconocimiento y la autorregulación. Su uso principal es facilitar la toma de decisiones personales, el establecimiento de objetivos y la resiliencia emocional.

En la educación, la inteligencia intrapersonal favorece el aprendizaje individualizado y la perseverancia académica al ayudar a los/as estudiantes a comprender sus fortalezas, retos y motivaciones (Weigel, Straughn y Gardner, 2010). Los/as escritores/as, filósofos/as e investigadores/as recurren en gran medida a la inteligencia intrapersonal para el pensamiento reflexivo, la creatividad y la resolución de problemas.

En contextos profesionales, la inteligencia intrapersonal es esencial para funciones que requieren autonomía, planificación estratégica y toma de decisiones éticas, como el emprendimiento, la investigación científica y los puestos de liderazgo. Los/as emprendedores/as, por ejemplo, se benefician de la autoconciencia y la regulación emocional a la hora de gestionar el riesgo y la incertidumbre (Gardner, 2006).

Además, ambas inteligencias personales son cruciales en las artes. Los/as actores y actrices, músicos/as y artistas visuales emplean habilidades interpersonales para conectar con el público y sus colaboradores, mientras que la inteligencia intrapersonal les permite aprovechar sus experiencias y emociones personales, lo que da autenticidad a su trabajo (Gardner y Davis, 2013).

En la era digital han surgido nuevos contextos. Gardner y Davis (2013) destacan que las plataformas de redes sociales desafían y amplían las aplicaciones de las inteligencias personales. La inteligencia interpersonal se pone a prueba a través de la comunicación virtual, lo que requiere adaptabilidad a señales sociales menos tangibles, mientras que la inteligencia intrapersonal es necesaria para mantener una identidad estable en medio de las presiones de la autopresentación digital.

En conclusión, las inteligencias personales son indispensables en múltiples contextos, desde las aulas hasta las salas de juntas, desde las industrias creativas hasta los sectores tecnológicos. Permiten a las personas interactuar eficazmente con los demás y navegar por su mundo interior, lo que mejora tanto la realización personal como la contribución a la sociedad (Gardner, 2011; Weigel et al., 2010).

Cómo puede una persona desarrollar habilidades relacionadas con este tipo de inteligencia

Desarrollo de la Inteligencia Interpersonal

La inteligencia interpersonal, es decir, la capacidad de comprender e interactuar eficazmente con los demás, puede cultivarse mediante diversos enfoques:

1. **Práctica de la Escucha Activa:** la mejora de las habilidades interpersonales comienza por convertirse en un/a mejor oyente. La escucha activa implica prestar toda la atención al/la interlocutor/a, comprender su mensaje y responder de forma reflexiva (Gardner, 2006).
2. **Ejercicios de Empatía:** participar en actividades que promuevan la adopción de perspectivas, como juegos de rol o leer literatura que explore diversas experiencias, mejora la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás (Weigel, Straughn y Gardner, 2010).
3. **Proyectos Colaborativos:** participar en actividades en equipo ayuda a las personas a aprender a negociar, cooperar y resolver conflictos. El trabajo en grupo en entornos educativos y profesionales ofrece una práctica real en la gestión de las dinámicas interpersonales (Gardner y Davis, 2013).

4. **Recepción de Feedback:** buscar y reflexionar sobre los comentarios de compañeros y mentores ayuda a desarrollar la sensibilidad social y a mejorar las habilidades relacionales.

5. **Exposición a Entornos Sociales Diversos:** interactuar con personas de diferentes orígenes culturales, sociales y profesionales amplía la conciencia social y la capacidad de adaptación.

Desarrollo de la Inteligencia Intrapersonal

La inteligencia intrapersonal, la capacidad de autoconciencia y autorregulación, requiere diferentes estrategias de desarrollo:

1. **Prácticas de Autorreflexión:** llevar un diario, meditar y hacer ejercicios de mindfulness animan a las personas a explorar sus pensamientos, emociones y comportamientos. La reflexión regular fomenta un conocimiento más profundo de uno mismo (Gardner, 2011).
2. **Establecimiento de Metas Personales:** aprender a establecer y perseguir metas significativas mejora la automotivación y la disciplina. Dividir las metas en pasos factibles también fortalece el pensamiento estratégico (Gardner, 2006).
3. **Entrenamiento en Regulación Emocional:** técnicas como la reevaluación cognitiva, los ejercicios de respiración y el etiquetado emocional ayudan a las personas a manejar sus emociones y desarrollar resiliencia.
4. **Análisis de Fortalezas y Debilidades:** hacer evaluaciones honestas de las capacidades y limitaciones personales promueve una autoevaluación realista y el crecimiento personal (Weigel et al., 2010).
5. **Aclaración de Valores:** participar en ejercicios que ayudan a articular los valores personales fundamentales ayuda a las personas a alinear sus acciones con sus creencias, promoviendo la autenticidad y la coherencia.

Desarrollo Integrador

Como las inteligencias interpersonales e intrapersonales están interrelacionadas, las actividades de desarrollo, a menudo, se superponen. Por ejemplo, la atención plena no sólo profundiza la conciencia de uno/a mismo/a, sino que también mejora la sintonía emocional con los demás. Del mismo modo, la comunicación eficaz mejora tanto la relación con los demás como la expresión personal.

Las instituciones educativas y los lugares de trabajo pueden fomentar estas inteligencias creando entornos que valoren el aprendizaje emocional, las prácticas reflexivas y la colaboración social. Gardner y Davis (2013) sostienen que, en una era dominada por las interacciones digitales, los esfuerzos intencionados para desarrollar estas habilidades son aún más críticos para contrarrestar el potencial de conexiones superficiales y conceptos fragmentados del yo.

En conclusión, aunque las inteligencias personales pueden ser innatas en diversos grados, son muy maleables y pueden desarrollarse sistemáticamente mediante la práctica estructurada, la reflexión y diversas actividades sociales. Al cultivar estas habilidades, las personas mejoran su capacidad para establecer relaciones sociales significativas y alcanzar una auténtica comprensión de sí mismas (Gardner, 2011; Weigel et al., 2010).

Otras teorías y autores/as que abordan este tipo de inteligencia

Más allá del modelo de inteligencias múltiples de Howard Gardner, otros teóricos han explorado conceptos relacionados con las inteligencias interpersonales e intrapersonales, a menudo bajo terminologías diferentes, pero con un solapamiento conceptual significativo.

Una de las contribuciones más notables es la teoría de la inteligencia emocional (IE) de **Daniel Goleman**. Goleman (1995) define la IE como un conjunto de competencias que incluyen la conciencia de uno mismo, la autorregulación, la conciencia social y la gestión de las relaciones, elementos que reflejan fielmente las inteligencias personales de Gardner. Goleman hace hincapié en que el éxito en la vida y en el trabajo depende más de las competencias emocionales que de las capacidades cognitivas tradicionales que se miden con los tests de CI.

Peter Salovey y John D. Mayer (1990), quienes acuñaron originalmente el término inteligencia emocional, propusieron un modelo que clasifica la IE en percibir, usar, comprender y gestionar las emociones, en estrecha relación con las habilidades interpersonales e intrapersonales.

Además, la psicología humanista de **Carl Rogers** pone un fuerte énfasis en la conciencia de uno/a mismo/a y el crecimiento personal. Rogers (1961) destaca la importancia del concepto de uno/a mismo/a y la congruencia entre el yo real y el yo ideal de un individuo, en paralelo con la inteligencia intrapersonal de Gardner, que se centra en el autoconocimiento preciso y la regulación emocional.

La jerarquía de necesidades de **Abraham Maslow** (1943) también aborda implícitamente las inteligencias personales. Su etapa de autorrealización requiere una profunda comprensión intrapersonal, mientras que las necesidades sociales se relacionan directamente con la competencia interpersonal.

Más recientemente, la teoría triárquica de la inteligencia de **Robert Sternberg** (1985) introduce el concepto de inteligencia práctica, que abarca la capacidad de adaptarse, moldear y seleccionar entornos. La inteligencia práctica a menudo implica gestionar eficazmente las relaciones sociales, de forma similar a la inteligencia interpersonal.

Así, el marco de Gardner encuentra una fuerte resonancia en otras teorías psicológicas que reconocen el papel central de la autoconciencia y la competencia social en el desarrollo y el funcionamiento humanos (Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990; Rogers, 1961; Sternberg, 1985).

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

Definición/Descripción general

La inteligencia lingüística engloba las destrezas y habilidades relacionadas con el lenguaje. En este sentido, se puede considerar que el lenguaje se percibe a través de los ojos, los oídos o incluso el tacto; no sólo se refiere al lenguaje hablado, sino también al escrito, a la lengua de signos, a la interpretación de símbolos, etc. El hecho de hablar, leer, contar historias, argumentar, aprender idiomas y también la fonología se desarrollan gracias a la inteligencia lingüística. La inteligencia lingüística es una habilidad para producir lenguaje, pero también, "una habilidad para analizar información y crear productos que involucren lenguaje oral y escrito como discursos, libros y memorandos" (Davis et. al, 2011, 488).

Junto con la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia lingüística es una de las inteligencias académicas o escolares, basadas en el desarrollo cognitivo, que tradicionalmente se priorizan en el mundo académico y profesional occidental. A diferencia de la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia lingüística fue priorizada hasta finales del siglo XIX, cuando la primera empezó a cobrar más importancia en los ámbitos académicos; sin embargo, según Gardner en *Frames of Mind*, "la competencia lingüística es, de hecho, la inteligencia (la competencia intelectual) que parece más ampliamente y más democráticamente compartida en toda la especie humana" (Gardner, 1983, 82). Así pues, se podría considerar que la inteligencia lingüística es una inteligencia universal que poseen muchas personas en todo el planeta.

Diferentes componentes/competencias relacionadas con este tipo de inteligencia

La mayoría de los principales componentes y habilidades relacionados con la inteligencia lingüística están asociados a la comprensión y el uso del lenguaje. Algunos de ellos son: sensibilidad a los rasgos fonológicos, capacidad para calcular información lingüística, uso de vocabulario y conectores complejos, empleo de lenguaje descriptivo y diálogo, capacidad para seguir un hilo argumental, comprensión y uso de la gramática y de la estructura adecuada de las frases, etc. Una persona con inteligencia lingüística comprende y emplea diferentes aspectos del lenguaje, como la semántica, la fonología, la sintaxis, la gramática y la pragmática. La inteligencia lingüística abarca la comunicación escrita, la comunicación oral, el reconocimiento del tono de voz y los gestos, así como la comprensión de metáforas.

Las habilidades de la inteligencia lingüística también pueden verse influidas por el estilo o la personalidad de un individuo. Por ejemplo, "una persona introvertida con una gran inteligencia lingüística puede convertirse en poeta/poetisa, mientras que una extrovertida con una competencia lingüística comparable tiene más probabilidades de convertirse en polemista" (Davis et. al, 2011, 491).

Relación entre este tipo de inteligencia y los demás tipos de inteligencia

La inteligencia lingüística se asemeja a la lógico-matemática en que también está relacionada con el desarrollo cognitivo; además, se considera que son las 2 inteligencias tradicionales, las que se evalúan con más frecuencia en los entornos educativos y profesionales de los países occidentales. Según Gardner, esto causa un problema ya que, "ahora mismo, nuestras escuelas y programas de formación, que todavía enfatizan el lenguaje y las inteligencias lógico-matemáticas, excluyendo casi todo lo demás, sobreproducen ciertas habilidades para los trabajos disponibles" (Gardner, 1983, 232). Como él menciona, éstas son las habilidades de un/a profesor/a de Derecho.

Además, parece haber otras partes interrelacionadas de estas 2 inteligencias. En cuanto a la lingüística como asignatura, mientras que la inteligencia lingüística de una persona le permitiría destacar en los aspectos sintácticos y fonológicos del lenguaje, su inteligencia lógico-matemática le proporcionaría habilidades en los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje. En cuanto al lenguaje hablado, por ejemplo, la inteligencia lógica podría ayudar a alguien que participa en un debate, ya que le daría habilidades para estructurar y organizar sus ideas con lógica.

También se dice que la inteligencia lingüística está relacionada con la inteligencia musical; de hecho, en *Frames of Mind*, Gardner afirma que "muchos/as estudiosos/as sospechan que la expresión y la comunicación lingüística y musical tuvieron orígenes comunes y, de hecho, se separaron la una de la otra hace varios cientos de miles, o quizá incluso un millón, de años" (Gardner, 1983, 122). La sensibilidad a la fonología, el sonido, el ritmo y la composición son habilidades/componentes comunes de ambas inteligencias. Un individuo con una gran inteligencia musical podría estar más en sintonía con las propiedades rítmicas del lenguaje o podría tener una gran capacidad de comprensión auditiva, siendo así capaz de reconocer e imitar correctamente los fonemas mientras aprende lenguas extranjeras, por ejemplo. Ejemplos de profesiones que podrían recurrir a ambas inteligencias podrían ser los/as compositores/as de canciones o los/as poetas y poetisas.

La inteligencia lingüística también está relacionada con la inteligencia espacial. Una persona con grandes dotes de inteligencia lingüística y espacial destaca en distintos aspectos del lenguaje y también de la organización; esto podría ayudarles a escribir textos atractivos para ajustarse a un límite de palabras, algo que los/as periodistas tienen que hacer a menudo. Alguien con estas habilidades también sería más sensible a la forma de los símbolos lingüísticos, por lo que podría desenvolverse bien con la escritura o la caligrafía.



Principales usos de este tipo de inteligencia y contextos

Según Gardner en *Frames of Mind*, en nuestra sociedad, "el lenguaje es casi siempre una herramienta -un medio para llevar a cabo los propios asuntos- más que el foco central de atención" (Gardner, 1983, 101). Así, el lenguaje se utiliza principalmente como vehículo para comunicar información o alcanzar objetivos. En lo que respecta a las profesiones, la inteligencia lingüística es útil para quienes trabajan como: oradores/as, periodistas, poetas y poetisas, lingüistas, abogados/as, vendedores/as, políticos/as, etc. Las habilidades en esta inteligencia ayudarán a las personas de estos perfiles a transmitir un mensaje o alcanzar un objetivo. Tradicionalmente, esta inteligencia es útil para quienes interactúan directa e indirectamente con la gente, ya sea en un puesto de relaciones públicas o en un trabajo de oficina con ordenadores.

Las personas con una fuerte inteligencia lingüística pueden sobresalir en la enseñanza tradicional, especialmente en evaluaciones, pruebas de coeficiente intelectual (CI), etc.; no obstante, en Nuevos Horizontes, Gardner advierte de que una inteligencia lingüística fuerte puede ayudar a los individuos a obtener buenos resultados en los exámenes tradicionales, aunque sus conocimientos de la materia no sean muy elevados (Gardner, 1993, 220).

Además, las destrezas lingüísticas son útiles en la conversación ordinaria, así como en la escritura, ya sea creativa o más jurídica/formal.

También pueden ayudar a retener información, como las listas verbales. Como menciona Gardner en *Frames of Mind*, las personas con grandes habilidades lingüísticas pueden utilizar "el potencial mnemotécnico del lenguaje" para memorizar información, como "listas de posesiones o reglas de juegos, desde instrucciones para encontrar el camino hasta procedimientos para manejar una máquina nueva" (Gardner, 1983, 82). A su vez, esto puede ayudar a las personas a explicar conocimientos o enseñar material a otras.

Otro aspecto de las habilidades lingüísticas que resulta útil es lo que Gardner denomina el "aspecto retórico del lenguaje: la capacidad de utilizar el lenguaje para convencer a otros individuos de un curso de acción" (Gardner, 1983, 82); este aspecto es especialmente interesante para las personas que trabajan en política o en la administración pública, o incluso para los/as responsables de ventas o publicidad/marketing que quieren persuadir a otras personas para que compren sus productos.

Cómo puede una persona desarrollar habilidades relacionadas con este tipo de inteligencia

Según esta teoría, las habilidades de la inteligencia lingüística se desarrollan sobre todo en la fase de lactantes y niños/as pequeños/as, cuando aprenden a desenvolverse en el mundo que les rodea. Algunos individuos pueden tener talento natural para aprender idiomas, mientras que otros pueden necesitar más estímulos. Los/as niños/as aprenden su(s) lengua(s) materna(s) mediante la exposición y la inmersión, el modelado o la imitación y la práctica.

Los/as niños/as pasan por una "etapa literal", como menciona Gardner en "Una Mente Sintetizadora", en la que interpretan el lenguaje literalmente y pueden tener dificultades para comprender el lenguaje metafórico. Según Gardner, se trata de una etapa que algunas personas adultas nunca superan (Gardner, 2020, 206). La teoría de Gardner sugiere que la primera infancia y las etapas previas a la pubertad son periodos críticos para el aprendizaje del lenguaje, lo que concuerda con otras teorías sobre la adquisición del lenguaje.

Para desarrollar habilidades relacionadas con este tipo de inteligencia, Gardner sugiere lo siguiente en *Frames of Mind* (1983):

- Leer una amplia gama de materiales en diferentes estilos y formatos. Esto ayuda a adquirir nuevo vocabulario, a mejorar la capacidad de comprensión y también las habilidades lingüísticas en general.
- Actividades de escritura en diferentes estilos de expresión (cuentos, cartas, poemas, ensayos, etc.)
- Presentaciones orales y debates: mejora de las destrezas lingüísticas orales, estructuración del discurso, participación en debates y mejora de la capacidad de argumentación
- Aprendizaje de lenguas extranjeras
- Talleres de escritura creativa
- Análisis literario. Esto podría organizarse, por ejemplo, como un club de lectura o algo similar.

Otras teorías y autores/as que abordan este tipo de inteligencia

Noam Chomsky - Gardner cita en varias de sus obras al famoso lingüista, conocido por sus teorías en los campos de la lingüística y la ciencia cognitiva. Su teoría de la Gramática Universal es una de sus teorías más famosas, que trata de la inteligencia lingüística y la adquisición del lenguaje.

<https://www.ling.upenn.edu/~ycharles/papers/ycbcb2017.pdf>

Jerome Bruner- Psicólogo y profesor universitario estadounidense conocido por sus investigaciones en psicología cognitiva. En *Frames of Mind*, Gardner expone sus estudios sobre el proceso de andamiaje en las inteligencias múltiples, pero especialmente en la adquisición de la inteligencia lingüística.

<https://www.collaborativeclassroom.org/blog/scaffolding-techniques-english-language-learners-part-1/>

INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Definición/Descripción general

Esta inteligencia está directamente relacionada con las interacciones de los seres humanos con los objetos, lo que da lugar a su capacidad para el pensamiento conceptual y abstracto, y a la habilidad para analizar números y patrones.

La inteligencia lógico-matemática engloba habilidades relacionadas con las matemáticas y las ciencias, como la resolución de ecuaciones y la realización de cálculos, así como el razonamiento lógico, que suele utilizarse para resolver problemas matemáticos, identificar patrones o elaborar teorías científicas. Existe cierto debate sobre si esta inteligencia debería dividirse en 2 inteligencias distintas, aunque Gardner sigue concibiéndola como una sola.

Junto con la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática (parte del desarrollo cognitivo) es una inteligencia académica o erudita, utilizada a menudo en las escuelas seculares modernas tradicionales en pruebas y exámenes y que forma la base con las pruebas de cociente intelectual (CI). A diferencia de la inteligencia lingüística, "después de la revolución lingüística cognitiva que supuso el trabajo de Noam Chomsky, la habilidad con los idiomas pasó a ser mucho menos importante; las habilidades lógico-matemáticas, del tipo asociado a los lógicos, eran muy importantes" (Gardner, 1993, 32). Así pues, se podría considerar que esta inteligencia es una de las mejor consideradas, especialmente en el mundo occidental.

Diferentes componentes/competencias relacionadas con este tipo de inteligencia

Existen muchos componentes y habilidades diferentes relacionados con este tipo de inteligencia. Las más comunes mencionadas por Gardner son las habilidades en lógica, razonamiento lógico, matemáticas, ciencias, capacidades numéricas, medidas, estructura y organización de ideas, y resolución de problemas. En cuanto a la última, la resolución de problemas, los individuos con una elevada inteligencia lógico-matemática suelen idear soluciones a los problemas antes de que puedan articularse con palabras. Curiosamente, Gardner también menciona el humor como una habilidad relacionada con esta inteligencia, ya que el humor, esencialmente, es una manipulación de la lógica.

Relación entre este tipo de inteligencia y los demás tipos de inteligencia

La inteligencia lógico-matemática está estrechamente relacionada con la inteligencia lingüística y la inteligencia espacial, y, a menudo, se complementan.

Fundamentalmente, está relacionada con la inteligencia lingüística, ya que está asociada al desarrollo cognitivo, y también porque se considera una de las inteligencias tradicionales utilizadas en los países occidentales, especialmente en las escuelas laicas, para medir la inteligencia. Según Gardner, esto causa un problema ya que, "ahora mismo, nuestras escuelas y programas de formación, que todavía enfatizan las inteligencias lingüística y lógico-matemática excluyendo casi todo lo demás, sobreproducen ciertas habilidades para los trabajos disponibles" (Gardner, 1983). Como él menciona, éstas son las habilidades de un/a profesor o profesora de Derecho. Además, parece que estas 2 inteligencias están interrelacionadas. En cuanto a la lingüística como asignatura, mientras que la inteligencia lingüística de una persona le permitiría destacar en los aspectos sintácticos y fonológicos del lenguaje, su inteligencia lógico-matemática le proporcionaría habilidades en los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje; en cuanto al lenguaje hablado, por ejemplo, la inteligencia lógica podría ayudar a alguien que participa en un debate, ya que le daría habilidades para estructurar y organizar sus ideas con lógica.

La inteligencia lógico-matemática y la espacial también están estrechamente relacionadas. Ambas formas de inteligencia están relacionadas con el aprendizaje a partir de los objetos del mundo y surgen de las acciones del/la niño/a sobre el mundo y el manejo de los objetos. Como afirma Gardner en *Frames of Mind*, "las formas de inteligencia 'relacionadas con los objetos' -espacial, lógico-matemática...- están sujetas a un tipo de control: el que ejercen la estructura y las funciones de los objetos concretos con los que los individuos entran en contacto" (Gardner, 1983, 291); además, también son más frágiles en etapas posteriores de la vida, cuando las personas mayores empiezan a perder algunas de estas capacidades.

Podemos ver ejemplos del empleo de estas 2 inteligencias en muchos ámbitos diferentes de la vida: en el ámbito académico y profesional, tanto la arquitectura como la ingeniería requieren la fuerza de estas 2 inteligencias. Para tener éxito, hay que tener grandes habilidades matemáticas y lógicas, así como capacidad para juzgar espacios y distancias. Otro ejemplo en el que estas dos inteligencias son importantes es el ajedrez, que requiere una gran capacidad de razonamiento lógico y percepción visual.

Por último, existe una relación entre la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia interpersonal, especialmente en el caso del humor mencionado por Gardner. Como afirma en *Nuevos Horizontes*, "si somos capaces de divertir a otra persona, es porque hemos utilizado la lógica para implicar a su inteligencia interpersonal" (Gardner, 1993, 27). Esencialmente, uno/a manipula la lógica de forma que establezca conexiones con los demás; por lo tanto, se podría decir que un/a cómico/a, especialmente alguien que hace comedia "stand-up" (monólogos originales y únicos para hacer reír al público), puede tener una fuerte inteligencia lógico-matemática e interpersonal.

Principales usos de este tipo de inteligencia y contextos

La inteligencia lógico-matemática es útil en muchos contextos diferentes.

En el mundo profesional, este tipo de inteligencia es útil para trabajos centrados en los datos y orientados a la oficina, como el de científico/a especializado/a en datos o el de contable. También son útiles en el campo del marketing electrónico (o publicidad a través de Internet).

Como se ha mencionado anteriormente, cuando se combina con otras inteligencias, como la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática es útil en la escolarización secular occidental tradicional, donde se hace hincapié en las habilidades en estas áreas de inteligencia. Ayudaría a los individuos a sobresalir en las evaluaciones escritas y también en las áreas temáticas STEM.

Cuando se combina con la inteligencia espacial, la inteligencia lógico-matemática es útil en áreas como la ingeniería y la arquitectura, así como para jugar al ajedrez.

Otro ejemplo de su utilidad es el humor, ya que, en cierto sentido, el humor es una manipulación de la lógica. Un individuo con una fuerte inteligencia lógico-matemática e interpersonal puede ser capaz de enganchar a la gente con su humor, una habilidad que puede ayudarle a establecer conexiones con los demás.

Cómo puede una persona desarrollar habilidades relacionadas con este tipo de inteligencia

Según Gardner, las habilidades relacionadas con esta inteligencia se desarrollan a lo largo de toda la infancia. Comienza con los/as bebés y los/as niños/as y su manipulación de los objetos de su entorno; al tocarlos, moverlos y ordenarlos, aprenden los valores numéricos y la lógica. Se empieza con objetos materiales y luego se aleja rápidamente de las cosas físicas y se vuelve más abstracto. Esto es lo que permite a los/as niños y niñas aprender a sumar y restar y, finalmente, a resolver ecuaciones matemáticas.

La inteligencia lógico-matemática es una de las primeras en declinar con la edad. En *Frames of Mind*, Gardner afirma que "la mejor edad para la productividad en estos campos es antes de los 40 años, quizá incluso antes de los 30; y, aunque se puede realizar un trabajo sólido después de esa edad, parece relativamente raro" (Gardner, 1983, 163). Por lo tanto, esto sugiere que la inteligencia en este campo puede ser difícil de desarrollar a partir de cierta edad y que el desarrollo de habilidades en inteligencia lógica y matemática en la infancia, la niñez y la edad adulta temprana son cruciales.

Para desarrollar las habilidades de esta inteligencia, Gardner sugiere actividades de resolución de problemas. Éstas podrían incluir: resolver problemas matemáticos, armar rompecabezas, jugar a distintos juegos de mesa, practicar juegos de lógica o participar en actividades que impliquen pensamiento crítico.

También se deben proponer actividades para desarrollar el razonamiento lógico, como: identificar patrones, hacer predicciones y sacar conclusiones.

Gardner también sugiere adquirir más conocimientos matemáticos y científicos; esto puede hacerse, por ejemplo, leyendo libros, viendo documentales o vídeos educativos, o participando en experimentos científicos (incluso puede incluirse actividades como aprender codificación o programación). También se pueden desarrollar habilidades informáticas, como aritmética, álgebra, geometría o estadística. Aplicarlas a situaciones del mundo real podría hacerlas más relevantes o relacionables.

Otras teorías y autores/as que abordan este tipo de inteligencia

Jean Piaget - Gardner menciona a este psicólogo sueco conocido por sus trabajos sobre desarrollo infantil y desarrollo cognitivo, en *Frames of Mind*. Estudia el papel del pensamiento lógico-matemático en el crecimiento intelectual de los/as niños y niñas. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ841568.pdf>

Robert J. Sternberg - Psicólogo estadounidense y profesor de Yale que desarrolló la Teoría Triárquica de la Inteligencia. En su teoría, la inteligencia se define por 3 aspectos: el mundo interno de la persona, el mundo externo de la persona y la experiencia de la persona. En este caso, el mundo interno englobaría las capacidades analíticas o relacionadas con la inteligencia lógico-matemática. <https://www.uwyo.edu/adad5050/5050unit6/sternberg.asp>

Lev Vygotsky - Psicólogo ruso que estudió el desarrollo y la psicología histórico-cultural. En términos generales, su teoría sociocultural sugiere que los/as niños/as aprenden a través de las interacciones sociales y el contexto cultural. Según esta teoría, sugeriría que la inteligencia lógico-matemática sería aprendida por dichos/as niños y niñas a través de sus interacciones con los demás. <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

INTELIGENCIA NATURALISTA

Definición/Descripción general

Veintitrés años después de su obra seminal sobre las inteligencias múltiples, Gardner añadió la inteligencia naturalista a sus 7 inteligencias originales; de este modo, esta inteligencia ha sido comparativamente menos estudiada que las otras inteligencias.

La inteligencia naturalista se centra en cómo las personas se relacionan con el entorno natural y en su capacidad para observar, identificar y comprender los elementos naturales.

Gardner (1999, p.49) cree que *"la inteligencia naturalista (está) tan firmemente arraigada como las otras inteligencias"* y que *"hay [...] capacidades centrales para reconocer instancias como miembros de un grupo (más formalmente, una especie); para distinguir entre los miembros de una especie; para reconocer la existencia de otras especies vecinas; y para trazar las relaciones, formal o informalmente, entre las diversas especies"*.

Para el autor, un/a naturalista es una *"(persona que) [...] demuestra pericia en el reconocimiento y la clasificación de las numerosas especies -la flora y fauna- de su entorno"* (Gardner, 1999).

De esta manera, la inteligencia naturalista se refiere a la capacidad humana para discriminar, identificar, observar, categorizar, comprender y manipular elementos naturales como plantas, animales y el medio ambiente, y para detectar patrones en la naturaleza. Está presente en individuos que pueden distinguir y encontrar relaciones entre plantas, animales y otros componentes de la naturaleza (Watve y Watve, 2018).

Implica cuán sensible es una persona a la naturaleza y al mundo; se refiere al interés de un individuo por el mundo natural de los animales, las plantas y el trabajo natural a su alrededor (Sadiku y Musa, 2021).

Asimismo, las experiencias sensoriomotoras parecen ser material que se procesa en la mencionada inteligencia naturalista.

Diferentes componentes/competencias relacionadas con este tipo de inteligencia

- Utilizar múltiples sentidos.
- Observar/Clasificar objetos artificiales, de forma tal que un/a niño/a que pueda discriminar entre plantas y animales esté utilizando las mismas habilidades cuando clasifica zapatillas de deporte, coches, etc.
- Observación, atención al detalle y conciencia del entorno y del medio ambiente.

- Atención selectiva hacia las cosas de la naturaleza, capacidad de atención comparativamente ampliada y concentración satisfactoria hacia las cosas vivas y no vivas de la naturaleza en su forma natural.
- Interés y amor intensos por la naturaleza.
- Encontrar/ver relaciones entre los distintos componentes de la naturaleza.
- Observar la interdependencia entre los seres vivos y no vivos de la naturaleza.
- Distinguir entre objetos naturales y artificiales, reconocer, agrupar y etiquetar distinciones entre fenómenos naturales
- Patrones de pensamiento divergente sobre la información recopilada.
- Procesamiento continuo de la información adquirida para ver las relaciones entre ellas y encontrar relaciones causales.
- Recopilación lógica y evaluación crítica de los datos para darles sentido.
- Razonamiento deductivo e inductivo.

Relación entre este tipo de inteligencia y los demás tipos de inteligencia

Watve y Watve (2018) encontraron una correlación significativa entre la inteligencia naturalista y otras inteligencias, y los valores variaron de moderados a altos. La correlación más alta entre los pares fue entre la inteligencia naturalista y la inteligencia corporal-cinestésica. Es probable que tengan algunos factores más en común que el resto, quizá relacionados con las capacidades físicas y biológicas del individuo.

La correlación moderada mostrada por la inteligencia naturalista con el resto de Inteligencias indica que algún factor de inteligencia es común a todas, pero el hecho de que la correlación no sea perfecta, en ningún par, apoya la idea de Gardner de que dicha inteligencia naturalista es una inteligencia independiente (Watve y Watve, 2018).

Principales usos de este tipo de inteligencia y contextos

Debido a su capacidad para encontrar patrones y relaciones en la naturaleza, las personas con inteligencia naturalista destacan en profesiones científicas, realistas, orientadas a las cosas y relacionadas con la naturaleza. Estas profesiones requieren sumergirse en la naturaleza, cuidar de las plantas y los animales, y también tener una gran capacidad de observación.

A las personas con una inteligencia naturalista alta les interesa cuidar, explorar y aprender sobre el medio ambiente y otras especies. También se dice que son sensibles incluso a los cambios más sutiles de su entorno, lo que les ayuda a encontrar patrones y relaciones con la naturaleza.

Antes de que sus habilidades se conviertan en carreras profesionales, los y las naturalistas se inclinan por cursos de botánica, zoología y biología marina.



Ahora se ve a muchas personas adultas, de todas las profesiones y condiciones sociales, participando en actividades relacionadas con la naturaleza, recopilando información sobre el medio ambiente, realizando acciones de conservación, etc.

Las opciones profesionales para las personas con inteligencia naturalista dominante han pasado a ser la horticultura, la restauración medioambiental, la biología de campo, el turismo y la agricultura sostenible. Las habilidades de la inteligencia naturalista pueden ser útiles incluso en otros campos como la industria alimentaria.

Gardner ha explicado el concepto de inteligencia naturalista citando muchos ejemplos de botánicos/as, zoólogos/as, teóricos y teóricas de la evolución, ecologistas, entomólogos/as, etc.

Ejemplos de personas notables con inteligencia naturalista serían Charles Darwin, biólogo evolucionista; Neil deGrasse Tyson, astrofísico; y Jane Goodall, primatóloga.

Cómo puede una persona desarrollar habilidades relacionadas con este tipo de inteligencia

En muchos campos se necesitan personas con aptitudes para la identificación de elementos naturales o la comprensión de fenómenos naturales. El perfil de inteligencia de un individuo es un potencial que puede convertirse en una habilidad en años posteriores si se dispone de un entorno que lo apoye.

Los y las naturalistas adultos/as enumeraron muchas actividades que habían realizado a una edad temprana. Esto sugiere que habían mostrado características de inteligencia naturalista a una edad temprana; sin embargo, algunos/as de ellos/as consideraban que el entorno escolar no apoyaba demasiado su potencial. Sus habilidades crecieron a través de sus interacciones en casa con la familia y fuera de casa, con amigos/as que tenían intereses similares y por interacciones con naturalistas experimentados/as. Estas personas se convirtieron en naturalistas adultos/as gracias al apoyo recibido por diversos medios (Watve y Watve, 2018).

La inteligencia naturalista fomenta actividades que pueden incorporarse a la educación formal e informal sobre la naturaleza y contribuir a aumentar la conciencia medioambiental de la sociedad. La inteligencia naturalista puede fomentarse en el alumnado, en las escuelas, haciendo hincapié en la necesidad de contar con naturalistas científicos/as bien formados/as; desarrollando planes de estudios que impliquen a los/as estudiantes en proyectos al aire libre basados en la indagación; y ayudando al alumnado a aprender a observar tanto el mundo natural como su propio aprendizaje, habilidades esenciales para desarrollar un conocimiento naturalista experto.

Gardner sugiere trasladar lo que él llama la "cultura del verano" al resto del año (y al entorno de aprendizaje), para aumentar la inteligencia natural.

Algunos ejemplos son:

- **Experimentar la naturaleza:** estar al aire libre ayuda a las personas a mantenerse activas y a desarrollar la inteligencia naturalista al exponerles directamente a la naturaleza. Pueden experimentar la naturaleza dando paseos o haciendo excursiones para conocer la vida salvaje.
- **Observar la naturaleza:** después de la experiencia viene la observación. Utilizando todos los sentidos disponibles, las personas pueden observar el comportamiento de los animales, utilizar herramientas de observación (lupas, microscopios y telescopios), observar el tiempo/clima y fijarse en los principios ecológicos (plantas que crecen o se descomponen con el tiempo).
- **Explorar la naturaleza:** durante la exploración, las personas pueden sumergirse más profundamente en la vida natural. Pueden conseguirlo trabajando y aprendiendo en la naturaleza. Pueden cultivar plantas, trabajar en jardines, hacer excursiones, representar obras de teatro y leer o ver historias sobre la naturaleza.
- **Clasificar la naturaleza:** después de haber experimentado, observado y explorado la naturaleza, sólo les queda clasificarla. Pueden recoger objetos para identificar diferentes plantas, hojas, bayas y otros elementos. Pueden utilizar estas colecciones para destacar las diferencias y similitudes entre sus objetos naturales.
- **Actividades que fomentan el uso de múltiples sentidos:** en los últimos años, las escuelas fomentan actividades como visitas a la naturaleza, plantaciones, lombricultura como parte de la educación medioambiental; esto puede brindar a los/as niños/as la oportunidad de interactuar con la naturaleza. Los cursos de educación sobre la naturaleza pueden ofrecer oportunidades similares a las personas adultas. Pero para el desarrollo de la inteligencia naturalista, se requerirán esfuerzos especiales para garantizar que las personas utilicen todos sus sentidos con la experiencia práctica de la naturaleza en lugar de limitarse a ver una zona natural, escuchar charlas, demostraciones, presentaciones o mediante la toma de fotografías. Caminar por una zona natural, tocar, oler diferentes cosas por el camino, acampar, construir y mantener un pozo de compost proporcionan una experiencia sensorial enriquecedora.
- **Actividades de información sobre la diversidad de los elementos naturales:** los programas escolares formales de los consejos estatales y centrales incluyen la biología y las ciencias medioambientales. La enseñanza de la biología en la escuela y la universidad incluye información detallada sobre plantas y animales, pero debe ir acompañada de lecciones prácticas de interacción con las especies en su estado natural, no sólo en laboratorios. Una persona naturalista no sólo debe aprender y aplicar lo que ya está documentado, sino también detectar nuevos patrones y vínculos; para ello, necesita oportunidades de explorar objetos naturales y formular sus propios conceptos y modelos. La exposición al aire libre a través de visitas a parques y excursiones a diversas zonas naturales es, con diferencia, la mejor manera de experimentar la naturaleza, especialmente si incluye oportunidades para explorar la naturaleza a través de múltiples sentidos.

- **Actividades que fomentan la organización de la información:**

la organización de la información observada es una parte importante del desarrollo de la inteligencia naturalista.

Llevar un diario de campo, tomar notas, grabar, compartir y comparar con observaciones de otros, realizar experimentos, desarrollar proyectos son también partes importantes del desarrollo de dicha inteligencia naturalista.

Observar y dibujar objetos naturales puede formar parte del registro.

Igualmente importante es el mantenimiento de espacios naturales que permitan actividades al aire libre y debe ser garantizado por una sociedad consciente y respetuosa de la naturaleza.



Otras teorías y autores/as que abordan este tipo de inteligencia

Vardin (2003) ha comparado las teorías del desarrollo humano propuestas por Maria Montessori y Gardner, mostrando cómo ambas hacen hincapié en la importancia del entorno (utilizado en un sentido más amplio que el entorno natural) en el desarrollo humano. El currículo Montessori, especialmente los ejercicios sensoriales, son una buena forma de fomentar el uso de los distintos sentidos.

Tirri y Nokelainen (2008) incluyeron la "Inteligencia ambiental" en su Cuestionario de Perfiles de Inteligencias Múltiples, en lugar de la Inteligencia naturalista. Se basaron en la Escala de Sensibilidad Ambiental (EnSS), influida por los trabajos de Gardner (1999), Morris (2004) y Wilson (1998). Incluía las tres categorías siguientes:

1. Amor por la naturaleza.
2. Conservación de la naturaleza.
3. Hábitos de consumo respetuosos con el medioambiente.



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences - New Horizons*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993) *Multiple intelligences: the theory in practice - a reader*. New York: Basic Books

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books

Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences - New Horizons*. New York: Basic Books

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2020). *A Synthesizing Mind: A Memoir from the Creator of Multiple Intelligences Theory*. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press.

Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The App Generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven & London: Yale University Press.

Gardner, H., and Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, 18(8), 4-10.

Gardner, H., and Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational psychologist*, 41(4), 227-232.

Torresan, P. (2005). The Multiple Intelligence Theory and Language Learning. An Interview with Howard Gardner. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 3, 1, pp. 25-30.



INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

Learning GBP (2022, may 19). *Bodily-Kinesthetic Intelligence: Definition, Characteristics, and Activities for its Development*. <https://www.learningbp.com/bodily-kinesthetic-intelligence-definition-characteristics-activities-development/>

Riibésalat (2023, July 13) *Gardner's Theory of Multiple Intelligences: Exploring the Variety of Cognitive Abilities*. <https://ribesalat.com/en/gardners-theory-of-multiple-intelligences-exploring-the-variety-of-cognitive-abilities/>

Ruiz, L. & Linaza, J. (2015). Motor Skills, Motor Competence and Children: Bruner's Ideas in the Era of Embodiment Cognition and Action. In Marsico, G. (eds), Jerome S. Bruner beyond 100. *Cultural Psychology of Education* (vol 2). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25536-1_10

The University of Tennessee health Science Center (2024, April 30). *Multiple Intelligence Theory*. <https://uthsc.edu/tlc/intelligence-theory.php>

INTELIGENCIA ESPACIAL

Cano, I. (2023, octubre 11). *Spatial intelligence in the classroom: What is it and how to develop it?*. <https://additioapp.com/en/spatial-intelligence-in-the-classroom-what-is-it-and-how-to-develop-it/>

Games, M. (2022, julio 29). *Spatial Intelligence: Examples & Activities - MentalUP*. <https://www.mentalup.co/blog/spatial-intelligence-examples-and-activities>

Hegarty, M. (2010). Chapter 7—Components of Spatial Intelligence. *Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 52, pp. 265-297. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(10\)52007-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(10)52007-3)

Sukmawati, K., Irlianti, S., Wiyanti, W., & Arifin, S. (2023, octubre 4). The relationship between visual-spatial intelligence and logical-mathematical intelligence. *AIP Conference. Proceedings*, 2886. <https://doi.org/10.1063/5.0154655>

Verywell Mind (2024, April 30). *Understanding and Developing Visual-Spatial Intelligence*. <https://www.verywellmind.com/visual-spatial-intelligence-8628123>

Zaiyar, M., Rusmar, I., & Yuniarti, T. (2020). Correlation between Students' Mathematical and Logical Spatial Intelligence in Terms of Understanding Concepts. *Malikussaleh Journal of Mathematics Learning*, 3(2), 76. <https://doi.org/10.29103/mjml.v3i2.3005>



INTELIGENCIA MUSICAL

Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear: How children develop musical intelligence*. Cambridge: Harvard University Press.

Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.

Cope, D. (1996). *Experiments in musical intelligence*. Middleton: A-R Editions.

International Suzuki Association. (2024, April 4). *The Suzuki Method*.
<https://internationalsuzuki.org/method.htm>

Law, L. (2012). Assessing musical abilities objectively: Construction and validation of. *PLoS ONE*, 7 (12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052508>

Liebman, E. (2019). *Sequential decision-making in musical intelligence*. New York: Springer.

Sternberg, R. (2020). Toward a theory of musical intelligence. *Psychology of Music*, vol. 49, Issue 6, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1177/0305735620963765>

INTELIGENCIAS PERSONALES (INTERPERSONAL E INTRAPERSONAL)

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Updated ed.). Basic Books.

Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. Yale University Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

Weigel, M., Straughn, C., & Gardner, H. (2010). *New digital media and their potential cognitive impact on youth learning*. In M. S. Khine & I. M. Saleh (Eds.), *New science of learning: Cognition, computers and collaboration in education* (pp. 3–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5716-0_1

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485–503). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2982593

Newport, E. (2003). *Language Development, Critical Periods in*. Rochester, N.Y. University of Rochester. <https://www.oecd.org/education/ceri/33835210.pdf>

Vazquez, V. (2024, April 30). *Scaffolding Techniques for English Language Learners*. <https://www.collaborativeclassroom.org/blog/scaffolding-techniques-english-language-learners-part-1/>

Yang, C., Crain, S., Berwick, R., Chomsky, N. & Bolhuis, J. (2017). The growth of language: Universal Grammar, experience, and principles of computation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 81, pp. 103–119). <https://www.ling.upenn.edu/~ycharles/papers/ycbcb2017.pdf>

INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485–503). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2982593

McLeod, S. (2024). *Vygotsky's Theory of Cognitive Development*. <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

Ojose, B. (2008). Applying Piaget's theory of cognitive development to mathematics instruction. *The Mathematics Educator*, Vol. 18, No. 1, pp. 26–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ841568.pdf>



Sisco, B. (1989). The relevance of Robert Sternberg's triarchic theory of human intelligence for adult education. *Proceedings of the 30 Annual Adult Education Research Conference* (284-289). Madison, WI: University of Wisconsin-Madison. <https://www.uwyo.edu/aded5050/5050unit6/sternberg.asp>

Smith, M. (2002, 2008). Howard Gardner and multiple intelligences', The encyclopedia of pedagogy and informal education. <https://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education>.

Waterford (2024, April). *How Teachers use Gardner's Multiple Intelligences Theory*. <https://www.waterford.org/education/multiple-intelligences-theory/>

INTELIGENCIA NATURALISTA

Hayes, M. (2009). Into the Field: Naturalistic Education and the Future of Conservation. *Conservation Biology*, Volume 23, Issue 5, pp. 1075-1079 <https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.2009.01302.x>

Sadiku, M. and Musa, S. (2021). Naturalistic Intelligence. In M. Sadiku and S. Musa, A *Primer on Multiple Intelligences* (pp. 31-42). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77584-1_3

Tirri, K. and Nokelainen, P. (2008). Identification of multiple intelligences with the Multiple Intelligence Profiling Questionnaire III. *Psychology Science Quarterly*, Volume 50, (2), pp. 206-221.

Vardin, P. (2003). Montessori and Gardner's Theory of Multiple Intelligences. *Montessori Life*, Winter. <https://openlab.bmcc.cuny.edu/ece110-1511-fall2021/wp-content/uploads/sites/504/2020/08/Vardin-Montessori-and-Gardners-Theory-of-MI.pdf>

Watve, S. and Watve, A. (2018). Naturalistic Intelligence (NI): Nature and Nurture. *Journal of Ecological Society*, 30-31(1). <https://pdfs.semanticscholar.org/e581/e9aa6aee4497349cff62bf4b825b136877d7.pdf>

Capítulo 4.

METODOLOGÍA

OBJETIVOS PRINCIPALES DE LAS 17 ACTIVIDADES Y LOS 9 JUEGOS

En el marco del proyecto "Intellectual Multiverse", el consorcio ha desarrollado una propuesta de programa de actividades a desarrollar en el mismo espacio, a través del cual los/as educadores/as y personas adultas que participen en él podrán reconocer las 8 Inteligencias y su relación con las siguientes áreas del desarrollo personal:

- Inteligencias lingüística y lógico-matemática relacionadas con el desarrollo cognitivo.
- Inteligencia musical relacionada con el desarrollo artístico.
- Inteligencias corporales y espaciales relacionadas con el desarrollo psicomotor.
- Inteligencias intrapersonales e interpersonales relacionadas con el desarrollo emocional.
- Inteligencias naturales relacionadas con el desarrollo ético-sostenible.

Así, el Taller "Intellectual Multiverse" se ha creado utilizando la metodología del aprendizaje basado en juegos y la gamificación. Gracias a este Taller, en particular, y al "Toolkit y recomendaciones", en general, se pretende conseguir una mejora de las prácticas de educación de personas adultas de las organizaciones europeas hacia la inclusión educativa a través de la promoción de las capacidades y potenciales de los individuos. Con la generación de este resultado, que combina diferentes actividades, juegos y recursos educativos centrados en las potencialidades y capacidades de las personas (a través de las inteligencias múltiples y utilizando el aprendizaje basado en juegos y la gamificación), se pretende que la comunidad educativa y los/as profesionales relacionados puedan detectar competencias, habilidades y motivaciones del alumnado en las diferentes áreas de conocimiento propuestas como inteligencias y su relación con las áreas de desarrollo mencionadas (cognitiva, artística, psicomotriz, emocional y ética-sostenible); además, otro de los objetivos del Taller "Intellectual Multiverse" es aumentar la motivación de los/as estudiantes, especialmente de los/as adultos/as con menos oportunidades, a través de la visión de sus capacidades y el reconocimiento de su potencial tras dicho Taller.

El aprendizaje basado en juegos y la gamificación se han utilizado para desarrollar y conseguir los resultados de este proyecto (es decir, este Toolkit y el Taller "Intellectual Multiverse" contenido en el mismo) porque, aun siendo una metodología compleja, con sus elementos y técnicas, estudiada por muchos/as autores/as, traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional, ya sea para absorber mejor los conocimientos, para mejorar alguna habilidad o para generar alguna experiencia positiva

La gamificación no consiste en meros juegos en el aula, sino en utilizar diseños y técnicas de juego en contextos no lúdicos para desarrollar habilidades en los/as jugadores/as (en el caso concreto de este proyecto, en personas adultas, especialmente en aquellas con menos oportunidades); el objetivo de la gamificación es involucrar a los/as participantes, fomentando tanto la competición como la cooperación entre iguales, así como aumentar su motivación. La gamificación utiliza una perspectiva individual para estudiar el progreso de los/as estudiante y ofrecer el mejor camino de aprendizaje para cada alumno/a, en función de sus necesidades y cualidades, por lo que esta técnica de aprendizaje se complementa bien con la información ofrecida por Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples y su aplicación en este proyecto. Además, la gamificación es capaz de gestionar rutas de aprendizaje diversificadas, ya que hace hincapié en los pequeños logros (no en los vínculos entre estos logros), por lo que se pueden construir múltiples rutas hacia la meta principal, en función de los objetivos, las habilidades y otras características de los/as participantes. Cabe señalar que la gamificación también tiene en cuenta la dimensión visual del proceso de aprendizaje, especialmente la visualización del progreso en el proceso de aprendizaje y la ruta de aprendizaje elegida.

CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES Y CÓMO PUEDEN UTILIZARSE

En el marco del proyecto "Intellectual Multiverse", el consorcio ha consultado y recopilado **un total de 17 actividades** para trabajar las diferentes Inteligencias Múltiples, siendo algunas de ellas recursos ya existentes y otras elaboradas por los propios socios del proyecto. Se han elegido 2 actividades para cada una de las Inteligencias a trabajar, excepto en el caso de la Inteligencia Musical, que consta de 3 actividades distintas.

A continuación, se explica la distribución y las principales características de cada una de las 17 actividades mencionadas:

- Si la inteligencia a trabajar es la **Lingüística**, se propone emplear las siguientes actividades:
 - Actividad llamada “Narración colaborativa” (30 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad es que los/as participantes utilicen su expresión creativa, que empleen lenguaje descriptivo (usando gramática y vocabulario adecuadamente) y también lenguaje figurado, y que practiquen con su lenguaje escrito y comprensión.
 - Actividad llamada “Alibi” (30 - 45 min., aprox.). Los objetivos de esta actividad es que los/as participantes mejoren su comunicación verbal, su escucha, argumentación, lenguaje figurado y las preguntas constructivas, practicar habilidades de debate (incluyendo las de comprensión y razonamiento), que trabajen la gramática (especialmente el tiempo pasado), que practiquen la narración de historias y que utilicen también la expresión creativa.
- Si la inteligencia a trabajar es la **Lógico-matemática**, se propone utilizar las siguientes actividades:
 - Actividad llamada “El juego de Einstein” (30 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes utilicen el razonamiento lógico, hagan predicciones y extraigan conclusiones, y que analicen e interpreten datos.
 - Actividad llamada “Escape Room Matemático” (30 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes utilicen sus capacidades de resolución de problemas en grupo e individualmente, que identifiquen patrones y también que practiquen y refuercen sus habilidades de cálculo.



- Si la inteligencia a trabajar es la **Musical**, se propone emplear las siguientes actividades:
 - Actividad llamada “Harmonía en imágenes” (20 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes mejoren sus habilidades cognitivas y utilicen la música como herramienta para comprender la realidad.
 - Actividad llamada “Narradores/as Musicales” (25 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes conecten las emociones con la música y aprendan a describir las emociones y a crear historias a partir de ellas.
 - Actividad llamada “Ritmos y Emociones” (20 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes conecten las emociones con la música y aprendan a interpretar las emociones de los demás y a describir sus propias emociones sin hablar, a través de sus sonidos y ritmos.
- Si la inteligencia a trabajar es la **Corporal-Cinestésica**, se propone utilizar las siguientes actividades:
 - Actividad llamada “Latidos Rítmicos” (30 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes desarrollen la mencionada Inteligencia Corporal a través de la percusión corporal, explorando ritmos y movimientos, que mejoren la coordinación, la memoria y la creatividad, y también que mejoren la conciencia corporal.
 - Actividad llamada “Habla con tus manos” (30 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes aprendan un poco sobre la lengua de signos y que, de esta manera, practiquen una forma diferente de hablar y estimulen el aparato locomotor, además de que mejoren la atención y la percepción visual.
- Si la inteligencia a trabajar es la **Espacial**, se propone emplear las siguientes actividades:
 - Actividad llamada “Ilustrando la Imaginación” (30 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes desarrollen la representación, fomentar su imaginación y también que trabajen la motricidad gruesa y fina.
 - Actividad llamada “Ciegamente” (30 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes mejoren la concentración, que refuercen la motricidad fina, comprendan las formas y también que reconozcan las texturas.



- Si la inteligencia a trabajar es la **Intrapersonal**, se propone utilizar las siguientes actividades:
 - Actividad llamada “Esculpiendo el Yo: Un Viaje en Arcilla” (90 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes fomenten la conciencia de sí mismos/as a través de la expresión creativa, reflexionen sobre su identidad personal, sus emociones y sus valores, y desarrollen la capacidad de traducir sus conceptos internos sobre sí mismos/as en representaciones simbólicas.
 - Actividad llamada “Las 3 Cartas: Una Inmersión Profunda en el Yo” (90 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes fomenten una mayor conciencia de sí mismos/as y su inteligencia emocional, que reflexionen profundamente sobre sus experiencias pasadas, su identidad actual y sus aspiraciones futuras, y que desarrollen objetivos personales y una visión a largo plazo en consonancia con sus valores internos.
- Si la inteligencia a trabajar es la **Interpersonal**, se propone emplear las siguientes actividades:
 - Actividad llamada “Construyendo Puentes: El Círculo de la Empatía” (90 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes mejoren la empatía y las habilidades de escucha activa, fomentar la colaboración y el entendimiento entre dichos/as participantes, que estos/as desarrollen la capacidad de interpretar las señales sociales y de responder de manera adecuada, y también practicar la retroalimentación constructiva y el apoyo entre iguales.
 - Actividad llamada “El juego de la Negociación: Misión Beneficiosa para Todos/as” (60 - 75 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes mejoren sus habilidades de negociación y resolución de conflictos, desarrollen la capacidad de equilibrar la asertividad y la empatía, y también fortalecer el trabajo en equipo y la resolución colaborativa de problemas.
- Si la inteligencia a trabajar es la **Naturalista**, se propone utilizar las siguientes actividades:
 - Actividad llamada “Diario de Campo / Mi Diario de la Naturaleza” (1 hora aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes tomen conciencia de la naturaleza que les rodea, se motiven para hacer actividades al aire libre y fomentar el aprendizaje disfrutando de entornos naturales.
 - Actividad llamada “C.S.I. Naturaleza” (40 min. aprox.). Los objetivos de esta actividad son que los/as participantes resuelvan misterios medioambientales analizando pruebas sobre la presencia y las acciones de los animales.



1. ACTIVIDAD “NARRACIÓN COLABORATIVA”

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

4-5 grupos (15 -20 personas en total)



TIEMPO

Aproximadamente 30 min.



OBJETIVOS

- Utilizar la expresión creativa.
- Utilizar un lenguaje descriptivo.
- Utilizar correctamente la gramática y el vocabulario.
- Utilizar el lenguaje figurado.
- Practicar el lenguaje escrito y la comprensión.

EJERCICIO DE CALENTAMIENTO: PALABRAS SABIAS

1. El/La facilitador/a divide a los/as participantes en grupos de 4-5 personas.
2. En cada grupo, cada persona dice, por turnos, una palabra para añadir al refrán. Cada palabra añadida al refrán debe encajar gramaticalmente, según lo que haya dicho la persona anterior.
3. El/La facilitador/a debe explicar que este ejercicio debe ser bastante rápido, así que los/as participantes deben decir la primera palabra que se les venga a la mente.
4. Cada grupo elaborará 3 refranes, para lo cual tienen 5 minutos.
5. La última persona que termine el refrán debe explicar su significado. ¡Cuanto más gracioso sea, mejor!
6. Cuando se acabe el tiempo, cada grupo puede compartir su refrán favorito con el resto de grupos.

El objetivo de este ejercicio de calentamiento es preparar a los/as participantes para la actividad, practicando para ello el trabajar en equipo a fin de construir una frase común. También debería servir para “romper el hielo” en el grupo.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

En esta actividad, los grupos escribirán una historia común juntos. Los/as participantes permanecerán en sus grupos (los del ejercicio de calentamiento). Cada grupo tendrá un tema para escribir, que puede ser asignado de antemano por el/la facilitador/a o elegido por los grupos el mismo día.



El/La facilitador/a puede decidir si todos los grupos tienen el mismo tema o si son diferentes (con grupos más avanzados, también puede pedirles que propongan sus propios temas).

Los grupos dispondrán también de una lista de vocabulario con las palabras, frases o expresiones que deben utilizarse en la historia (dependiendo del grupo, el/la facilitador/a puede usar también pictogramas o “*story cubes*”/dados de historias para esta parte).

Cada miembro del grupo debe elegir un color diferente para escribir, pues, de este modo, el/la facilitador/a podrá identificar quién escribió qué parte.

Cada persona escribirá una frase por turnos. Después de que alguien escriba una frase, la siguiente persona deberá escribir otra frase que sea coherente con la anterior y continúe la historia.

Los y las participantes dispondrán de unos 15-20 minutos para escribir sus historias. Las historias pueden ser divertidas, de miedo, románticas, serias... ¡lo que prefieran!

Al final, se anima a los grupos a compartir sus historias con todo el mundo.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo os sentisteis mientras realizábais esta actividad? ¿Qué es lo que más/menos os ha gustado?
- ¿Cómo os sentisteis cuando os tocó escribir? ¿Qué estrategias utilizasteis para escribir cada parte?
- ¿Os resultó difícil crear una historia coherente con el tema y el vocabulario que vuestro grupo tenía que utilizar?
- ¿Cómo fue la comunicación entre los miembros de tu grupo?
- ¿Cómo creéis que esta actividad fomenta el trabajo en equipo?
- ¿Cómo creéis que esta actividad ayuda a mejorar la inteligencia lingüística?
- Si volvierais a realizar esta actividad, ¿qué haríais de forma diferente?



MATERIALES

- Folios.
- Lápices y/o bolígrafos.
- Propuestas de Temas para Relatos (Anexo 1).
- Lista de Vocabulario (Anexo 2).



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- **NIVEL DE DIFICULTAD:** el nivel de dificultad de las ideas para las historias y el vocabulario puede ajustarse al trabajar con grupos de hablantes nativos/as o no nativos/as, y también con grupos de personas con discapacidad. Dependiendo del nivel de los/as participantes y del tiempo disponible, puede plantearse que el grupo elabore sus propios relatos y listas de vocabulario.
- **EVALUAR LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA ORAL EN LUGAR DE ESCRITA:** dependiendo del grupo, también puede realizarse como actividad de narración oral. En lugar de hacer que los/as participantes escriban, se les puede pedir que se turnen para decir una frase cada uno/a; en ese caso, el/la facilitador/a deberá ir de un lado a otro y observar a cada grupo individualmente.
- **ADAPTACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL:** al trabajar con personas con discapacidad visual, hay que explicarles en voz alta el argumento de la historia, así como las palabras que deben utilizar (o tenerlas accesibles en Braille). En lugar de listas de vocabulario, el/la facilitador/a puede utilizar pictogramas y/o "story cubes" (o dados de historias, en español).
- **ADAPTACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA:** el ejercicio de calentamiento puede cambiarse y que sea por escrito en lugar de hablado. Si el/la facilitador/a conoce la lengua de signos, se puede hacer por señas en lugar de por escrito.
- **VERSIÓN VIRTUAL:** la actividad también puede realizarse por Internet. Los/as participantes pueden reunirse en Zoom y trabajar juntos/as en la historia colaborativa en Google Drive. Cada participante debe escribir con un color diferente para distinguir quién ha escrito qué. Los/as participantes pueden dividirse en salas de Zoom para el ejercicio de calentamiento y la actividad escrita.



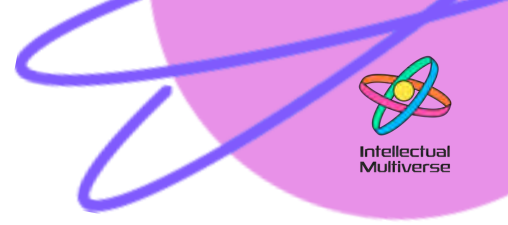


ANEXO 1: PROPUESTA DE TEMAS PARA RELATOS

- **1º tema:** “Un día, mientras estaba limpiando mi casa, encontré una carta secreta...”
- **2º tema:** “Me solía encantar el pastel de chocolate, pero todo eso cambió cuando...”
- **3º tema:** “Mientras estaba sentado/a junto a la chimenea, miraba los copos de nieve que caían fuera...”

ANEXO 2: PROPUESTA DE LISTA DE VOCABULARIO

- *Turquesa*
- *Salsa de tomate*
- *Horno*
- *Solitario/a*
- *Sala de cine*
- *Francamente*
- *Araña*
- *Cartero/a*
- *Sartén*
- *Viscoso/a*



2. ACTIVIDAD “ALIBI”

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 participantes (1 grupo de 3 personas y 3 grupos de 4 personas)



TIEMPO

Aproximadamente 30 - 45 min.



OBJETIVOS

- Mejorar la comunicación verbal, la comprensión oral, la argumentación, el lenguaje figurado y las preguntas constructivas.
- Practicar las habilidades de debate.
- Utilizar las capacidades de comprensión.
- Activar la capacidad de razonamiento.
- Trabajar la gramática (especialmente el pasado).
- Practicar la narración.
- Utilizar la expresión creativa.

EJERCICIO DE CALENTAMIENTO: 2 VERDADES Y UNA MENTIRA

1. Todos/as los/as participantes se colocan en círculo. Sin decirlo en voz alta, cada persona preparará 3 frases sobre sí mismos/as (2 serán verdad una será falsa).
2. Cuando sea el turno de una persona, debe decir sus 3 frases. La frase de mentira debe ser algo bastante creíble para que al resto les sea más difícil adivinarla.
3. Los/as participantes adivinan cuál es la mentira.
4. Una vez que una persona lo adivina, pasa a la siguiente.

El objetivo de este ejercicio de calentamiento es preparar a los/as participantes y que vayan practicando sus habilidades de razonamiento y de debate para la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El/La facilitador/a comienza explicando que el grupo hará una actividad donde actuarán como un personaje. En el grupo, 3 personas serán acusadas de ser culpables de cometer un delito; pueden ser voluntarios/as o el/la facilitador/a puede elegirles directamente.

Dependiendo del tamaño del grupo, el resto de participantes se dividirán en 3 grupos (de aproximadamente 4 personas cada uno) para preparar las preguntas que harán a los/as "sospechosos/as". Si el grupo es pequeño, quizás sea mejor que cada participante trabaje en las preguntas individualmente.

El/La facilitador/a comparte el crimen con el grupo (esto debe prepararse con antelación). El/La facilitador/a decide si dice el delito en voz alta o si lo escribe en la pizarra, dependiendo del nivel del grupo.



Se pide a los/as 3 "sospechosos/as" que abandonen la sala durante 10-15 minutos para preparar sus coartadas (historias que demuestren su inocencia); deberán decidir entre ellos/as o decidir el/la facilitador/a, quién cometió el delito.

Los demás permanecerán en la sala durante 10-15 minutos y redactarán preguntas junto con sus grupos. Hay que explicar a los grupos que cada 1 debe tener un portavoz, y al menos, una persona que haga las veces de "anotador/a" para cuando vayan a interrogar a los/as sospechosos/as.

El/La facilitador/a irá y vendrá entre los 2 grupos, ayudando a los/as "sospechosos/as" a trabajar en su coartada y al resto de los grupos a trabajar en la redacción de sus preguntas. Las coartadas deben ser bastante creíbles y los/as participantes deben considerar todos los aspectos del delito, cuándo se cometió y por qué su personaje no pudo haberlo hecho. Los otros grupos que hagan las preguntas deben considerar qué información necesitan para decidir quién es culpable.

Cuando los/as 3 sospechosos/as estén listos/as para presentar sus coartadas, el/la facilitador/a los llevará de vuelta a la sala. El/La facilitador/a explica que el jurado debe decidir cuál de los/as 3 sospechosos/as es culpable. Deben escuchar atentamente las 3 historias, tomar notas, hacer preguntas y apuntar las respuestas. No deben decir en voz alta quién creen que es el o la culpable. Habrá tiempo para debatir con sus grupos al final del interrogatorio.

A continuación, el/la facilitador/a actuará como juez o jueza, asegurándose de que los/as sospechosos/as presentan sus coartadas y respondiendo a las preguntas de cada grupo de forma ordenada. Todos los grupos deben tener el mismo turno para hacer preguntas a los sospechosos y los/as sospechosos/as también deben tener tiempo para responder; por ende, el/la facilitador/a debe gestionar el tiempo de forma eficiente.

Una vez finalizado el interrogatorio, los/as 3 sospechosos/as abandonan la sala. Los grupos dispondrán de 5 minutos para debatir quién creen que es el culpable.

Una vez que hayan llegado a un veredicto, el/la facilitador/a vuelve a invitar a los/as 3 sospechosos/as. Cada grupo vota y se revela la identidad del/la culpable.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo os habéis sentido durante el juego? ¿Cómo ha sido la experiencia de ser sospechosos/as y de ser miembros del jurado?
- (Para los/as sospechosos/as) ¿Fue difícil pensar en una coartada? ¿Cómo os sentisteis cuando el resto del grupo os interrogó?
- (Para el jurado) ¿Os resultó difícil pensar en preguntas antes de saber cómo respondería el/la sospechoso/a? ¿Qué estrategias utilizasteis para redactar vuestras preguntas? ¿Cambió esto después de escuchar las coartadas?
- ¿Cómo creéis que esta actividad podría ayudaros a mejorar vuestra inteligencia lingüística?
- Si volvierais a realizar esta actividad, ¿qué haríais de forma diferente?



MATERIALES

- Una sala y otro lugar para que algunas personas pueden salir de la mencionada sala
- Papel
- Lápices y/o bolígrafos
- Indicaciones para el escenario (Anexo 1).



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- Cuando sea posible, es útil que participen 2 facilitadores/as de esta actividad; de ese modo, uno/a de ellos/as puede quedarse con el grupo principal, que escribe las preguntas, y el/la otro/a puede estar con los/as sospechosos/as. Sin embargo, esto no es necesario.
- **NIVEL DE DIFICULTAD:** dependiendo de los conocimientos lingüísticos del grupo, por ejemplo, si hay hablantes no nativos/as, el/la facilitador/a puede introducir vocabulario de los tribunales y repasar los verbos en pasado.
- **TAMAÑO DEL GRUPO:** si trabajas con un grupo pequeño (menos de 10 personas), se puede decidir elegir 2 sospechosos/as y que el resto del grupo trabaje individualmente para hacer preguntas. También hay otra versión en la que sólo hay un/a sospechoso/a y éste/a tiene que demostrar su inocencia; en este caso, el/la facilitador/a debe cambiar un poco las instrucciones y explicar que se está acusando a esta persona. Si se dispone de poco tiempo, esta versión de la actividad es más breve.
- **ADAPTACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL:** si se trabaja con personas con discapacidad visual, hay que asegurarse de leer el delito en voz alta y de asignarles un rol (ya sea en el grupo o como sospechosos/as) en el que no necesiten escribir. Los miembros de su grupo deben explicarles cualquier señal visual que puedan observar en los/as sospechosos/as (por ejemplo, si no están manteniendo el contacto visual mientras hablan, ya que esto podría ser una señal de que están mintiendo).
- **ADAPTACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA:** dado que esta actividad trabaja principalmente las habilidades de debate oral, es posible que sea necesario un/a intérprete de lengua de signos, si hay personas con discapacidad auditiva en el grupo.
- **VERSIÓN VIRTUAL:** la actividad también puede realizarse por Internet. Utilizando la plataforma Zoom, el/la facilitador/a puede enviar a los/as 3 sospechosos/as a una sala de descanso en Zoom, donde pueden trabajar en sus coartadas. No obstante hay que tener en cuenta que otra persona debe gestionar la llamada de Zoom para que el/la facilitador/a pueda ir y venir de las salas de descanso.

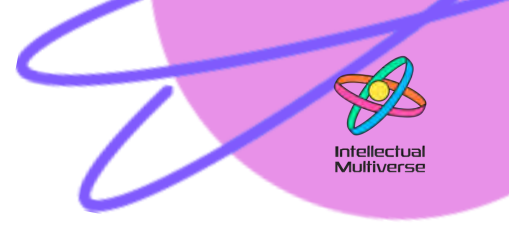




ANEXO 1: PROPUESTA DE INDICACIONES PARA EL ESCENARIO

Delito: “¡Ayer, a las 19:30 h., alguien robó la rana de la fachada de la Universidad de Salamanca!”





3. ACTIVIDAD “EL JUEGO DE EINSTEIN”

INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 participantes



TIEMPO

Aproximadamente 30 min.



OBJETIVOS

- Utilizar el razonamiento lógico.
- Hacer predicciones.
- Sacar conclusiones.
- Analizar e interpretar datos.

EJERCICIO DE CALENTAMIENTO: JUEGO DE FILAS

1. Todos/as los/as participantes deben ponerse de pie. El/La facilitador/a les dice que deben ponerse en fila según las instrucciones que él/ella dé.
2. Los/as participantes deben colocarse en orden, siguiendo las instrucciones (por ejemplo: quién nació más al Oeste/Este, talla de zapato, etc.)
3. El/La facilitador/a puede aumentar la dificultad agregando instrucciones (por ejemplo: sin hablar, debéis saltar a la pata coja, etc.)

El objetivo de este ejercicio de calentamiento es preparar a los/as participantes para trabajar juntos/as siguiendo unas directrices y ordenarse de forma coherente y lógica.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

en esta actividad, los/as participantes deben conseguir pistas los/as unos/as de los otros/as, analizar la información de dichas pistas, colocarlas en un orden lógico y descubrir la información que falte. Hay 2 versiones diferentes, según la dificultad, pero en ambas el objetivo es descubrir quién posee el pez.

Primero, el/La facilitador/a explica a los/as participantes que, aunque la actividad es para todo el grupo, la mayor parte es individual. Cada participante debe tener un trozo de papel y algo con lo que escribir, pues a cada persona se le dará un papelito con una pista (“tarjetas de pistas”).



A fin de obtener información de los demás, los/as participantes deben moverse por la sala y acercarse a cada persona, individualmente. Sólo pueden pedir información a esa persona respecto a lo que hay en su tarjeta de pista; es decir, si la persona tiene información de otros/as participantes con quienes ha hablado, no puede dártela. De lo que se trata es de que los/as participantes hablen con todas y cada una de las personas de la sala, y escriban la información que te den.

Al dar información, los/as participantes sólo deben hacerlo sobre lo que aparece en su papel. No deben hacer inferencias basadas en pistas que hayan recibido de otros/as ni dar información de otros al grupo.

Una vez que todos/as hayan hablado entre sí, los/as participantes se sientan con su información e intentan averiguar cómo ordenarla para ver a quién pertenece el pez. El/La facilitador/a puede decidir si quiere o no mostrar a los/as participantes el gráfico para organizar la información. Dependiendo del grupo, puede preferir que los/as participantes descubran por sí mismos/as que pueden hacer un gráfico.

Mientras ordenan la información, los/as participantes deben trabajar individualmente, en silencio y no hablar con los demás. Si el/la facilitador/a ve que el grupo tiene problemas, puede animarles a trabajar juntos/as, pero sólo después de darles la oportunidad de resolver la actividad por su cuenta.

Una vez descubierta la respuesta, el/la facilitador/a repasará las pistas y mostrará la tabla con las soluciones al grupo.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo os sentisteis mientras realizabais esta actividad?
- ¿Cómo os sentisteis mientras compartíais información con los demás? ¿Cómo os sentisteis cuando los demás os dieron su información?
- ¿Cómo creéis que esta actividad podría ayudaros a reforzar vuestra inteligencia lógico-matemática?
- ¿Qué es lo que os ha parecido más difícil de la actividad?
- ¿Qué estrategias utilizasteis para resolverla?
- Si volvierais a realizar esta actividad, ¿qué haríais diferente?



MATERIALES

- Folios de papel.
- Lápices y/o bolígrafos.
- Tarjetas de pistas (Anexo 1).
- Soluciones (Anexo 2)



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- Esta actividad se puede adaptar a muchos grupos diferentes; sin embargo, es importante tener tantas pistas como participantes haya en el grupo.
- Cuando se trabaje con grupos de menos de 15 personas, el/la facilitador/a puede decidir si da varias pistas a distintas personas o si es él/ella quien las tiene. Algunas de las pistas también pueden combinarse, especialmente las que sólo dan un dato.
- Es esencial que se repartan todas las pistas porque los rompecabezas sólo pueden resolverse si los/as participantes tienen las 15 pistas.
- Las tarjetas de pistas tienen casillas adicionales al final en las que el/la facilitador/a puede añadir más pistas, si trabaja con grupos más grandes. Algunas de las pistas dan 2 informaciones, por lo que pueden dividirse en 2. Para grupos aún más grandes, las pistas pueden repetirse o puede darse información que no sea relevante, lo que podría hacerlo aún más difícil.
- **NIVEL DE DIFICULTAD:** hay 2 escenarios que se pueden utilizar y que se encuentran en los anexos. La primera versión es de dificultad media y debería poder resolverla la mayoría de los/as adultos/as. La segunda versión es difícil y puede resultar más complicado resolverla en solitario. Después de hablar con los demás participantes y obtener toda la información que falta, hay que animar a los y las participantes a que trabajen primero en ordenar la información por su cuenta. Si el/la facilitador/a ve que algunas personas están atascadas, pueden formar pequeños grupos. El/La facilitador/a también puede dar pistas adicionales, si es necesario.
- **ADAPTACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA:** en lugar de hablar, se puede pedir a los/as participantes que escriban la información de sus pistas.
- **VERSIÓN VIRTUAL:** esta actividad también puede hacerse por Internet. Si se hace en Zoom, los/as participantes pueden enviarse mensajes privados unos/as a otros/as para conseguir información. También se pueden emplear otras plataformas como conferencias virtuales que permitan a los/as participantes hablar individualmente entre ellos/as.





ANEXO 1: TARJETAS DE PISTAS

Nivel de dificultad: Medio

Pistas:

La persona que baila ballet tiene un perro.

El danés no juega al fútbol.

La persona que tiene una cabra bebe leche.

El noruego bebe chocolate caliente.

El sueco tiene un perro y vive al lado de la persona que juega al baloncesto.

El noruego tiene un gato y vive al lado de la persona que tiene un perro.

El británico juega a los bolos y vive al lado de la persona que juega al baloncesto.

El danés no bebe zumo de manzana.

El danés no tiene una cabra.

El alemán juega al voleibol.

El alemán tiene un hámster y vive al lado de la persona que tiene un gato.

El alemán está en la primera casa.

La persona que tiene un hámster bebe té.

La persona que bebe agua juega al baloncesto.

El danés no tiene un hámster.



Nivel de dificultad: Difícil

Pistas:

La persona británica vive en la casa roja.

La persona sueca tiene un perro.

El danés bebe agua.

La casa verde está justo a la izquierda de la casa blanca.

El propietario de la casa verde bebe café.

La persona que nada tiene un pájaro.

El dueño de la casa amarilla juega al fútbol.

La persona que vive en la casa del medio bebe leche.

El noruego vive en la primera casa.

La persona que juega al baloncesto vive al lado de la persona que tiene un gato.

La persona que tiene un caballo vive al lado de la persona que juega al fútbol.

La persona que juega al rugby bebe gaseosa.

El alemán juega al tenis.

El noruego vive al lado de la casa azul.

La persona que juega al baloncesto tiene un vecino que bebe agua.

ANEXO 2: SOLUCIONES

Nivel de dificultad: Medio

Pistas:

- La persona que baila ballet tiene un perro.
- El danés no juega al fútbol.
- La persona que tiene una cabra bebe leche.
- El noruego bebe chocolate caliente.
- El sueco tiene un perro y vive al lado de la persona que juega al baloncesto.
- El noruego tiene un gato y vive al lado de la persona que tiene un perro.
- El británico juega a los bolos y vive al lado de la persona que juega al baloncesto.
- El danés no bebe zumo de manzana.
- El danés no tiene una cabra.
- El alemán juega al voleibol.
- El alemán tiene un hámster y vive al lado de la persona que tiene un gato.
- El alemán está en la primera casa.
- La persona que tiene un hámster bebe té.
- La persona que bebe agua juega al baloncesto.
- El danés no tiene un hámster.

¿Quién tiene el pez?

Solución:

| Posición | Nacionalidad | Mascota | Bebida | Deporte |
|----------|--------------|------------|--------------------|------------|
| 1 | Alemana | Hámster | Té | Voleibol |
| 2 | Noruega | Gato | Chocolate caliente | Fútbol |
| 3 | Sueca | Perro | Zumo de manzana | Ballet |
| 4 | Danesa | Pez | Agua | Baloncesto |
| 5 | Británica | Cabra | Leche | Bolos |



Nivel de dificultad: Difícil

Pistas:

- El británico vive en la casa roja.
- El sueco tiene un perro.
- El danés bebe té.
- La casa verde está justo a la izquierda de la casa blanca.
- El propietario de la casa verde bebe café.
- La persona que nada tiene un pájaro.
- El propietario de la casa amarilla juega al fútbol.
- La persona que vive en la casa del medio bebe leche.
- El noruego vive en la primera casa.
- La persona que juega al baloncesto vive al lado de la persona que tiene un gato.
- La persona que tiene un caballo vive al lado de la persona que juega al fútbol.
- La persona que juega al rugby bebe refrescos.
- El alemán juega al tenis.
- El noruego vive al lado de la casa azul.
- La persona que juega al baloncesto tiene un vecino que bebe agua.

¿Quién tiene el pez?

Solución:

| Posición | Color de la Casa | Nacionalidad | Mascota | Bebida | Deporte |
|----------|------------------|--------------|------------|---------|------------|
| Casa 1 | Amarilla | Noruega | Gato | Agua | Fútbol |
| Casa 2 | Azul | Danesa | Caballo | Té | Baloncesto |
| Casa 3 | Roja | Británica | Pájaro | Leche | Natación |
| Casa 4 | Verde | Alemana | Pez | Café | Tenis |
| Casa 5 | Blanca | Sueca | Perro | Gaseosa | Rugby |



4. ACTIVIDAD “ESCAPE ROOM MATEMÁTICO”

INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos
oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 - 20 participantes (grupos de
3 - 4 personas)



TIEMPO

Aproximadamente 30 min.



OBJETIVOS

- Utilizar las habilidades de resolución de problemas en grupo e individualmente.
- Practicar la resolución de problemas.
- Identificar patrones.
- Practicar y reforzar las capacidades de cálculo.

EJERCICIO DE CALENTAMIENTO: CUENTA SILENCIOSA

1. Todos/as los/as participantes se colocan en círculos, unos/as frente a otros/as. El/La facilitador/a les dice que van a contar en su cabeza, en silencio.
2. Cuando el/la facilitador/a aplauda, el grupo debe parar de contar y recordar su último número. El/La facilitador/a dará instrucciones con operaciones que deben aplicar a ese número (por ejemplo, suma 2, resta 7, multiplícalo por 5, etc.).
3. Cuando todo el mundo esté listo, el/la facilitador/a les dirá que empiecen a contar desde el 1 en sus cabezas.
4. El/La facilitador/a debe esperar un poco y después añadir operaciones. Dichas operaciones deben empezar siendo muy simples y de forma gradual aumentar la dificultad.
5. Cuando el/la facilitador/a esté listo/a para terminar la actividad, debe aplaudir y decir a los/as participantes que esa será la última operación.
6. Al final, el facilitador puede pedir a algunos/as voluntarios/as para que digan el número que habían obtenido.

El objetivo de este ejercicio de calentamiento es preparar a los/as participantes para hacer operaciones matemáticas en su mente y, así, que estén listos/as para los desafíos de la Escape Room.



DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

En esta actividad, cada grupo debe trabajar en equipo para salir de la sala encontrando soluciones. La suma de las soluciones de todos los problemas es la respuesta que abre el candado.

Primero, el/la facilitador/a explica a los/as participantes que están todos/as encerrados/as en una sala y que tienen que encontrar la manera de escapar. Las respuestas de los desafíos/retos les darán pistas sobre la solución final.

El/La facilitador/a puede inventarse una historia para hacer las cosas más interesantes, como que los/as participantes están atrapados en el sótano de un edificio abandonado y tienen que encontrar la salida antes de que oscurezca. Todos los miembros de los grupos trabajarán juntos para encontrar soluciones a los 6 retos de la Escape Room Matemática. La suma de todas las soluciones abrirá la cerradura.

Cada grupo recibirá papel y lápices para resolver los problemas, pero no deben decir las respuestas en voz alta; de lo contrario, podrían ayudar a los demás grupos.

En el ejemplo de Escape Room del anexo, hay 4 retos; esto se puede adaptar según el grupo y según cuántos desafíos/retos decida hacer el/la facilitador/a. Sin embargo, esto debe decidirse de antemano, ya que la suma de todos los retos es la respuesta final.

Una vez que todos los grupos hayan resuelto todos los retos, deberán sumar las respuestas. Este número, si es correcto, abrirá la cerradura. Deberán anotar la respuesta y mostrársela al/la facilitador/a: si es correcta, podrán escapar de la sala; si no, el/la facilitador/a puede ayudarles y mostrarles en qué se han equivocado.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo os sentisteis mientras realizabais esta actividad?
- (Si se realiza la actividad en grupo) ¿Cómo fue la experiencia de realizar esta actividad en grupo? ¿Cómo habría sido diferente, si hubierais hecho esta actividad solos/as?
- (Si se realiza la actividad solo/a) ¿Cómo fue la experiencia de realizar esta actividad solos/as? ¿Cómo hubiera sido diferente, si hubierais estado en grupo?
- ¿Cómo creéis que esta actividad podría ayudaros a reforzar vuestra inteligencia lógico-matemática?
- ¿Qué es lo que os ha parecido más difícil de la actividad?
- Si volvierais a realizar esta actividad, ¿qué haríais diferente?



MATERIALES

- Papel.
- Lápices y/o bolígrafos.
- Tarjetas de desafíos (Anexo 1).
- Soluciones de los desafíos (Anexo 2).



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

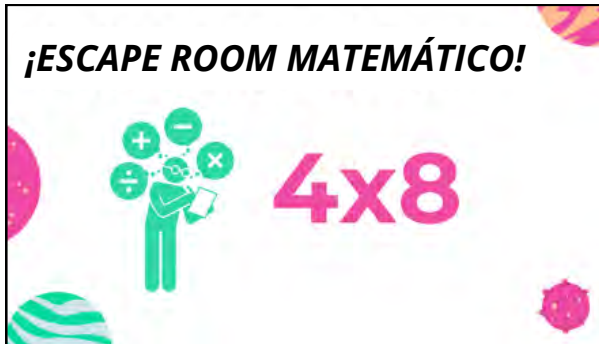
- **NIVEL DE DIFICULTAD:** el ejercicio de calentamiento puede adaptarse a diferentes niveles de dificultad. Para una dificultad más baja, se puede eliminar la división y la multiplicación. El/La facilitador/a también puede pedir al grupo que cuente despacio para que no lleguen a números más altos. Para añadir más dificultad, el/la facilitador/a puede mezclar las operaciones desde el principio y dar a los/as participantes menos tiempo para contar.
- **VERSIÓN INDIVIDUAL:** puede ser conveniente realizar la actividad de forma individual, en lugar de grupal. En ese caso, cada participante deberá repasar todos los desafíos/retos por su cuenta y anotar sus respuestas. El/La facilitador/a puede adaptar los retos en consecuencia.
- **ADAPTACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL:** para trabajar esta actividad con personas con discapacidad visual, puede ser mejor acortar la actividad. El/La facilitador/a debe decir todos los desafíos/retos en voz alta y dar tiempo suficiente para que los/as participantes los completen. Si se dispone de ellos, los retos pueden prepararse en Braille o en código Nemeth.
- **ADAPTACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA:** para trabajar esta actividad con personas con discapacidad auditiva, todos los desafíos/retos deben hacerse en papel. Puede ser útil proyectarlos en la pared o escribirlos en la pizarra. El reto de la calculadora humana que se sugiere en los anexos también se puede hacer por escrito y puede funcionar mejor como ejercicio individual.
- **VERSIÓN VIRTUAL:** la actividad también se puede hacer por Internet. Si se hace en grupo, el/la facilitador/a puede utilizar la función de sala de descanso de Zoom para dividir a los/as participantes en pequeños grupos. El reto de la calculadora humana podría hacerse por escrito en el grupo principal, donde el/la facilitador/a puede mostrar las preguntas en su pantalla y hacer que los/as participantes trabajen individualmente en cada pregunta en un trozo de papel. Al final de los retos, cada grupo o participante individual puede enviar su respuesta en un chat privado al/la facilitador/a.



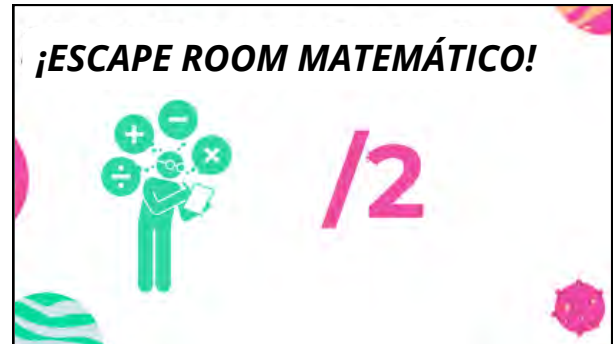
ANEXO 1: TARJETAS DE DESAFÍOS

CALCULADORA HUMANA:

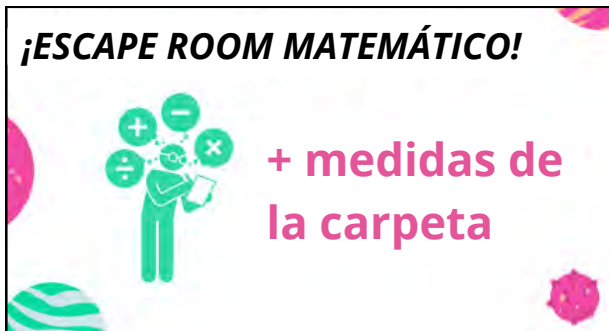
1.



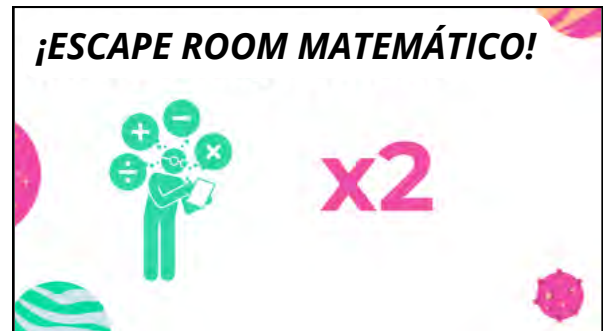
2.



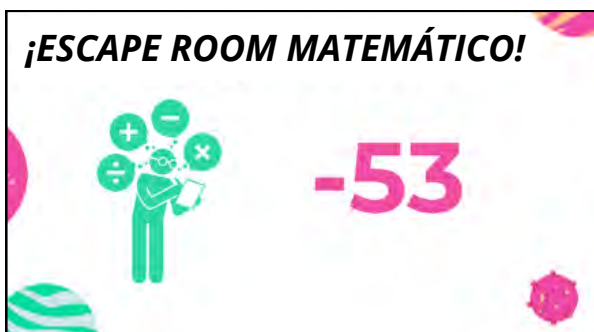
3.



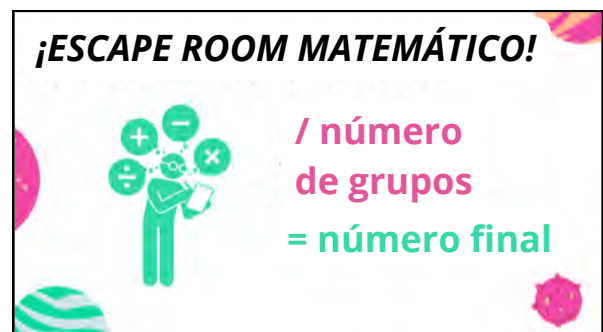
4.



5.




6.



SECUENCIAS:

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!



¡Secuencias!

1, 9, 17, 25, _____

35, 33, 31, 29, _____

98, 88, 79, 71, _____

144, 72, 36, 18, _____

1, 1, 2, 6, _____

SUMA = _____

ENIGMA:

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!



Soy un número de dos dígitos. Mi dígito de las decenas es tres veces mi dígito de las unidades. La suma de mis dígitos es 12. ¿Qué número soy?

$a+b=12$
 $b \times 3=a$

Enigma!

DESAFÍO FINAL:

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!

¡DESAFÍO FINAL!

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 9 | 8 | 12 | 10 | 44 |
| 39 | 5 | 29 | 72 | 40 |
| 42 | 74 | 81 | 58 | 25 |
| 87 | 35 | 79 | 45 | 17 |
| 38 | 4 | 13 | 24 | 55 |


- El número inicial (9) x 8
- 37
- /7
- x sí mismo
- +14
- /3
- + los dígitos de este número al revés
- dígito del 1 al 9 que no aparece en la tabla

Pista: todas las respuestas están en la tabla

ANEXO 2: SOLUCIONES DE LOS DESAFÍOS

CALCULADORA HUMANA:

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!



Calculadora Humana

$$4 \times 8 = 32$$

$$32 / 2 = 16$$

$$16 + \text{medida de la carpeta } (33) = 49$$


$$49 \times 2 = 98$$

$$98 - 53 = 45$$

$$45 / \text{número de grupos } (5) = 9$$

SECUENCIAS:

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!



¡Secuencias!

$$+8 \ +8 \ +8 \ +8$$

$$1, 9, 17, 25, 33$$

$$-2 \ -2 \ -2 \ -2$$

$$35, 33, 31, 29, 27$$

$$-10 \ -9 \ -8 \ -7$$

$$98, 88, 79, 71, 64$$

$$/2 \ /2 \ /2 \ /2$$

$$144, 72, 36, 18, 9$$


$$\times 1 \times 2 \times 3 \times 4$$

$$1, 1, 2, 6, 24$$

$$33 + 27 + 64 + 9 + 24 = 157$$

ENIGMA:

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!



Enigma!

Soy un número de dos dígitos. Mi dígito de las decenas es tres veces mi dígito de las unidades. La suma de mis dígitos es 12. ¿Qué número soy?

$$a + b = 12$$

$$b \times 3 = a$$

93

DESAFÍO FINAL:

1.

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 9 | 8 | 12 | 10 | 44 |
| 39 | 5 | 29 | 72 | 40 |
| 42 | 74 | 81 | 58 | 25 |
| 87 | 35 | 79 | 45 | 17 |
| 38 | 4 | 13 | 24 | 55 |

◦ Tu número $\times 8$ ($9 \times 8 = 72$)

Pista: todas las respuestas están en la tabla

2.

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 9 | 8 | 12 | 10 | 44 |
| 39 | 5 | 29 | 72 | 40 |
| 42 | 74 | 81 | 58 | 25 |
| 87 | 35 | 79 | 45 | 17 |
| 38 | 4 | 13 | 24 | 55 |

◦ Tu número $\times 8$ ($9 \times 8 = 72$)
◦ -37 ($72 - 37 = 35$)

Pista: todas las respuestas están en la tabla

3.

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 9 | 8 | 12 | 10 | 44 |
| 39 | 5 | 29 | 72 | 40 |
| 42 | 74 | 81 | 58 | 25 |
| 87 | 35 | 79 | 45 | 17 |
| 38 | 4 | 13 | 24 | 55 |

◦ Tu número $\times 8$ ($9 \times 8 = 72$)
◦ -37 ($72 - 37 = 35$)
◦ $/ 7$ ($35 / 7 = 5$)

Pista: todas las respuestas están en la tabla

4.

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 9 | 8 | 12 | 10 | 44 |
| 39 | 5 | 29 | 72 | 40 |
| 42 | 74 | 81 | 58 | 25 |
| 87 | 35 | 79 | 45 | 17 |
| 38 | 4 | 13 | 24 | 55 |

◦ Tu número $\times 8$ ($9 \times 8 = 72$)
◦ -37 ($72 - 37 = 35$)
◦ $/ 7$ ($35 / 7 = 5$)
◦ \times sí mismo ($5 \times 5 = 25$)

Pista: todas las respuestas están en la tabla

5.

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 9 | 8 | 12 | 10 | 44 |
| 39 | 5 | 29 | 72 | 40 |
| 42 | 74 | 81 | 58 | 25 |
| 87 | 35 | 79 | 45 | 17 |
| 38 | 4 | 13 | 24 | 55 |

◦ Tu número $\times 8$ ($9 \times 8 = 72$)
◦ -37 ($72 - 37 = 35$)
◦ $/ 7$ ($35 / 7 = 5$)
◦ \times sí mismo ($5 \times 5 = 25$)
◦ $+ 14$ ($25 + 14 = 39$)

Pista: todas las respuestas están en la tabla

6.

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 9 | 8 | 12 | 10 | 44 |
| 39 | 5 | 29 | 72 | 40 |
| 42 | 74 | 81 | 58 | 25 |
| 87 | 35 | 79 | 45 | 17 |
| 38 | 4 | 13 | 24 | 55 |

◦ Tu número $\times 8$ ($9 \times 8 = 72$)
◦ -37 ($72 - 37 = 35$)
◦ $/ 7$ ($35 / 7 = 5$)
◦ \times sí mismo ($5 \times 5 = 25$)
◦ $+ 14$ ($25 + 14 = 39$)
◦ $/ 3$ ($39 / 3 = 13$)

Pista: todas las respuestas están en la tabla

7.

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 9 | 8 | 12 | 10 | 44 |
| 39 | 5 | 29 | 72 | 40 |
| 42 | 74 | 81 | 58 | 25 |
| 87 | 35 | 79 | 45 | 17 |
| 38 | 4 | 13 | 24 | 55 |

◦ Tu número $\times 8$ ($9 \times 8 = 72$)
◦ -37 ($72 - 37 = 35$)
◦ $/ 7$ ($35 / 7 = 5$)
◦ \times sí mismo ($5 \times 5 = 25$)
◦ $+ 14$ ($25 + 14 = 39$)
◦ $/ 3$ ($39 / 3 = 13$)
◦ \rightarrow los dígitos de este número al revés ($13 + 31 = 44$)

Pista: todas las respuestas están en la tabla

8.

¡ESCAPE ROOM MATEMÁTICO!

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 9 | 8 | 12 | 10 | 44 |
| 39 | 5 | 29 | 72 | 40 |
| 42 | 74 | 81 | 58 | 25 |
| 87 | 35 | 79 | 45 | 17 |
| 38 | 4 | 13 | 24 | 55 |

◦ Tu número $\times 8$ ($9 \times 8 = 72$)
◦ -37 ($72 - 37 = 35$)
◦ $/ 7$ ($35 / 7 = 5$)
◦ \times sí mismo ($5 \times 5 = 25$)
◦ $+ 14$ ($25 + 14 = 39$)
◦ $/ 3$ ($39 / 3 = 13$)
◦ \rightarrow this number's digits in reverse revés ($13 + 31 = 44$)
◦ \rightarrow el dígito del 1-9 que no aparece en la tabla ($44 - 6 = 38$)

Pista: todas las respuestas están en la tabla



5. ACTIVIDAD “ARMONÍA EN IMÁGENES”

INTELIGENCIA MUSICAL



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

20 participantes (divididos en 4 - 5 grupos)



TIEMPO

Aproximadamente 20 min.



OBJETIVOS

- Mejorar las habilidades cognitivas.
- Utilizar la música como herramienta para comprender la realidad.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El/La facilitador/a divide a los/as participantes en 4 o 5 grupos. A cada grupo se le entrega una imagen y algunos instrumentos o herramientas para hacer música/sonidos. Los grupos deben analizar su imagen en busca de ideas sobre el estado de ánimo o la historia que conllevan y, a continuación, crear una pieza musical que refleje la emoción o la narrativa de la imagen.

Después de elaborar la pieza musical, cada grupo debe interpretarla para los/as demás participantes sin revelar la imagen.

El resto de los grupos deben adivinar la imagen basándose en la música, y a continuación se revela la imagen.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo te sentiste mientras realizabas esta actividad?
- ¿Qué fue lo más difícil de la actividad?
- ¿Cómo crees que la música transmite emociones o historias?
- Si volvieras a realizar esta actividad, ¿qué harías de manera diferente?

- Hojas de papel.
- Lápices y/o bolígrafos.
- Instrumentos musicales o herramientas para hacer música/sonidos.



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES





6. ACTIVIDAD “NARRADORES/AS MUSICALES”

INTELIGENCIA MUSICAL



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos
oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

20 participantes (divididos en 4 - 5 grupos)



TIEMPO

Aproximadamente 25 min.



OBJETIVOS

- Conectar las emociones con la música.
- Aprender a describir las emociones y a crear historias a partir de ellas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El/La facilitador/a prepara con antelación una pieza musical. A continuación, se reproduce la música, mientras los/as participantes se dividen en 4 o 5 grupos. El/La facilitador/a les pide que se centren en las emociones, el estado de ánimo y cualquier “historia” que puedan escuchar. Los/as participantes pueden anotar elementos clave como el tempo, la dinámica y la instrumentación.

Después de escuchar, se pide a cada grupo que escriba una historia corta (200 palabras como máximo), basada en cómo les hizo sentir la música, describiendo los personajes, el escenario y la trama.

Por último, todos/as los/as participantes comparten sus historias con el resto de los grupos.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

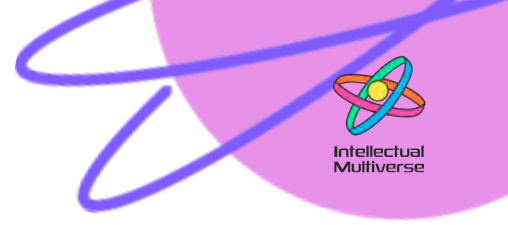
- ¿Cómo te sentiste mientras realizabas esta actividad?
- ¿Qué fue lo que te resultó más difícil de la actividad?
- ¿Cómo crees que la música transmite emociones o historias?
- ¿Cuántas interpretaciones diferentes surgieron de la misma música?

- Hojas de papel.
- Lápices y/o bolígrafos.
- Instrumentos musicales o herramientas para hacer música/sonidos (por ejemplo, tambores, maracas, palos u otro objeto que pueda producir ritmo).



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES





7. ACTIVIDAD “RITMOS Y EMOCIONES”

INTELIGENCIA MUSICAL



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

20 participantes (divididos en 4 - 5 grupos)



TIEMPO

Aproximadamente 20 min.



OBJETIVOS

- Conectar las emociones con la música.
- Aprender a interpretar las emociones de los demás y a describir las propias sin hablar, a través de sus sonidos y ritmos.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El/La facilitador/a divide a los/as participantes en 4 o 5 grupos. A cada grupo se le entregan algunos instrumentos musicales u otros objetos que puedan utilizar para producir sonido (por ejemplo, maracas, palos, etc.).

Se pide a cada grupo que cree un ritmo que exprese una emoción específica, asignada de antemano: felicidad, miedo, ira, calma, etc.

Una vez que cada grupo haya desarrollado su ritmo, lo interpretará para los demás participantes.

Después de cada interpretación, los demás grupos deben adivinar qué emoción representa el ritmo y discutir cómo les ha hecho sentir.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo te sentiste mientras realizabas esta actividad?
- ¿Qué fue lo que te resultó más difícil de la actividad?
- ¿Cómo crees que la música transmite emociones o historias?



MATERIALES

- Hojas de papel.
- Lápices y/o bolígrafos.
- Instrumentos musicales o herramientas para hacer música/sonidos (por ejemplo, tambores, maracas, palos u otro objeto que pueda producir ritmo).



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES





8. ACTIVIDAD “LATIDOS RÍTMICOS”

INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos
oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 participantes



TIEMPO

Aproximadamente 30 min.



OBJETIVOS

- Practicar la percusión corporal,
explorando ritmos y movimientos
- Mejorar la coordinación, la memoria y la
creatividad.
- Mejorar la conciencia corporal.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Al principio, el/la facilitador/a explica que la percusión corporal utiliza el propio cuerpo como instrumento musical, lo que permite a cada persona explorar ritmos y movimientos de forma creativa y consciente. Por este motivo, esta actividad mejora la coordinación, el ritmo y la conciencia corporal.

El/La facilitador/a debe explicar a los/as participantes en qué consiste la percusión corporal y cuáles son sus beneficios para la coordinación y la conciencia corporal.

A continuación, el/la facilitador/a reproduce música (que debe preparar con antelación) y pide a los/as participantes que exploren individualmente algunos ritmos básicos, utilizando diferentes partes del cuerpo y creando secuencias.

Para terminar la actividad, es recomendable que el/la facilitador/a prepare un momento de relajación..

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo os sentisteis mientras realizabais esta actividad?
- ¿Habíais probado alguna vez actividades de percusión corporal?
- ¿Qué fue lo que os resultó más difícil de la actividad?



MATERIALES

- Música y dispositivos para reproducirla.
- Espacio amplio y tranquilo.
- Ropa cómoda.



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES



9. ACTIVIDAD “HABLA CON TUS MANOS”

INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos
oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 participantes



TIEMPO

Aproximadamente 30 min.



OBJETIVOS

- Aprender un poco sobre el lenguaje de signos.
- Practicar una forma diferente de hablar.
- Estimular el sistema locomotor y mejorar la atención y la percepción visual.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Al principio, el/la facilitador/a explica a los y las participantes la importancia del lenguaje de signos, destacando que no existe una “Lengua de Signos Universal”, sino que cada idioma tiene su propio lenguaje de signos. Para esta actividad, el/la facilitador/a puede utilizar el lenguaje de signos de su propio idioma, pero se proporcionan algunos alfabetos de lengua de signos como ejemplos.

Tras la explicación, utilizando el alfabeto de lengua de signos, se pide a los y las participantes que practiquen nombres y palabras, y que comprendan cómo funcionan.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo os sentisteis mientras realizabais esta actividad?
- ¿Alguna vez habéis intentado hablar con las manos?
- ¿Qué fue lo más difícil de la actividad??

MATERIALES

- Espacio amplio y tranquilo.
- Alfabeto de Lengua de Signos de cada país (Anexo).

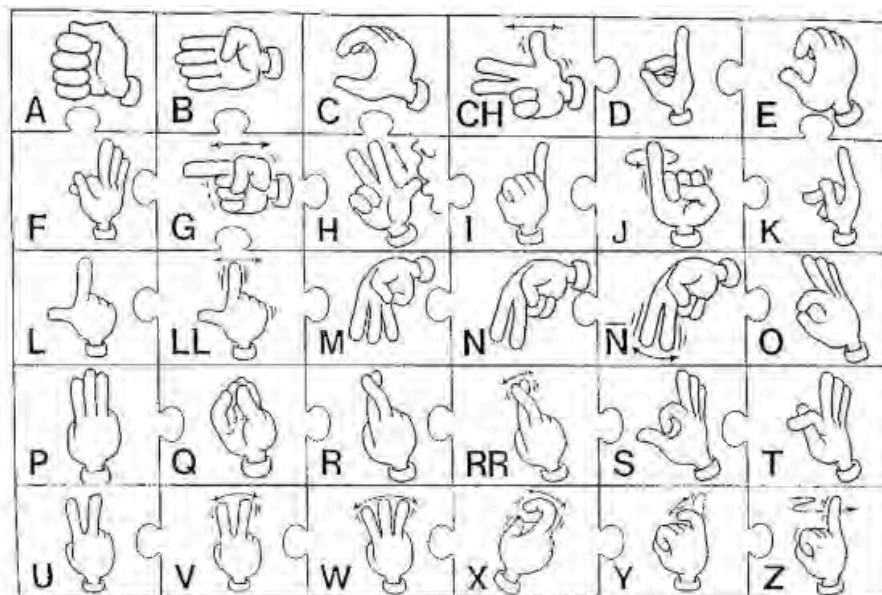


RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES



ANEXO: ALFABETOS DE LENGUAS DE SIGNOS

ALFABETO DE LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA:



ALFABETO DE LENGUA DE SIGNOS PORTUGUESA:



ALFABETO DE LENGUA DE SIGNOS ITALIANA:



ALFABETO DE LENGUA DE SIGNOS RUMANA:





10. ACTIVIDAD “ILUSTRANDO LA IMAGINACIÓN”

INTELIGENCIA ESPACIAL



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos
oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

10 participantes



TIEMPO

Aproximadamente 30 min.



OBJETIVOS

- Desarrollar la representación.
- Fomentar la imaginación.
- Trabajar en la motricidad gruesa y fina.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El/La facilitador/a lee un fragmento de una historia o cuento seleccionado al azar.
Él/Ella repite el fragmento 3 veces.

Mientras el/la facilitador/a lee, se pide a los/as participantes que visualicen la escena con los ojos cerrados. Se les deja unos minutos para que desarrollen su imaginación.

Tras este tiempo, los y las participantes deben dibujar qué les sugiere el fragmento de la historia (o del cuento).

No es necesario explicar de qué trata la historia; es muy agradable ver cómo el mismo fragmento es algo diferente para cada persona..

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

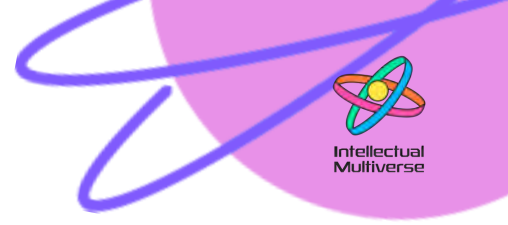
- ¿Cómo os sentisteis mientras realizabais esta actividad?
- ¿Qué fue lo más difícil de la actividad?

- Folios de papel.
- Lápices, ceras o rotuladores.
- Extracto de una historia o cuento.



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES





11. ACTIVIDAD “CIEGAMENTE”

INTELIGENCIA ESPACIAL



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos
oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 participantes



TIEMPO

Aproximadamente 30 min.



OBJETIVOS

- Desarrollar la concentración y la capacidad de reconocimiento.
- Fortalecer las habilidades motoras finas.
- Desarrollar el reconocimiento de texturas y la comprensión de formas.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Antes de desarrollar esta actividad, el/la facilitador/a debe esconder en una bolsa varios objetos que sean fáciles de reconocer; por ejemplo, pueden ser una pelota pequeña, un plátano, un lápiz y una manzana.

En esta actividad, se pide a los/as participantes que, sin ver lo que hay dentro, metan la mano en la bolsa y seleccionen un objeto. Deben tocarlo para intentar reconocerlo y luego dibujarlo sin mirar el papel, ya que esto les ayuda a concentrarse mucho más en el tacto y en el trazo de los lápices de colores.

Otra opción para llevar a cabo esta actividad es que el/la facilitador/a pida a los/as participantes que modelen con arcilla o plastilina el objeto que hayan seleccionado de la bolsa a través del tacto y la textura del mencionado objeto.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo os sentisteis mientras realizabais esta actividad?
- ¿Qué fue lo más desafiante de la actividad?

- Folios.
- Lápices, ceras o rotuladores.
- Bolsa con diferentes objetos dentro (el/la facilitador/a decide qué objetos).
- Antifaces (opcional).
- Arcilla o plastilina (opcional).



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES





12. ACTIVIDAD “ESCULPIENDO EL YO: UN VIAJE EN ARCILLA”

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

8 - 20 participantes



TIEMPO

Aproximadamente 90 min.



OBJETIVOS

- Fomentar la conciencia de uno/a mismo/a a través de la expresión creativa.
- Estimular la reflexión sobre la identidad personal, las emociones y los valores.
- Desarrollar la capacidad de traducir los conceptos internos sobre uno mismo en representaciones simbólicas.

INTRODUCCIÓN

El/La facilitador/a debe presentar la inteligencia intrapersonal como la capacidad de acceder a los propios sentimientos y estados internos, y de usar este conocimiento para la autoguía (Gardner, 2011). Luego, debe explicar que las actividades creativas como la escultura pueden ayudar a exteriorizar las experiencias internas, promoviendo una comprensión más profunda de uno/a mismo/a.

EJERCICIO DE CALENTAMIENTO: VISUALIZACIÓN GUIADA

El/La facilitador/a pide a los/as participantes que cierren los ojos e imaginen su "yo" actual como un objeto, una forma o un símbolo (5 minutos aproximadamente). Reflexión inmediata: ¿Qué colores, texturas o formas les vienen a la mente?

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad se divide en 3 momentos diferentes:

1. Sesión de Escultura (45 min. aprox.):

El/La facilitador/a distribuye arcilla o plastilina a cada participante. A continuación, les pide que esculpan una representación de sí mismos/as (no un autorretrato literal, sino un modelo simbólico o abstracto que refleje quiénes son en ese momento).

El/La facilitador/a debe animarles a pensar en sus emociones, valores, fortalezas y retos mientras esculpen.



2. Redacción de Reflexiones (10 min. aprox.):

Una vez terminada la escultura, el/la facilitador/a pide a los/as participantes que escriban un breve párrafo describiendo su trabajo:

- ¿Cómo eligieron estas formas/colores?
- ¿Qué aspectos de sí mismos/as representan?

3. Compartir con el resto (20 min. aprox.):

Los/as participantes que se sientan cómodos/as pueden presentar sus esculturas y reflexiones al resto del grupo.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo os sentisteis al representaros de una manera no verbal y artística?
- ¿La escultura reveló algo inesperado sobre vosotros/as mismos/as?



MATERIALES

- Arcilla, plastilina o masa para modelar (a ser posible, de varios colores).
- Mantales o tapetes individuales desechables.
- Papel y bolígrafos para escribir reflexiones.



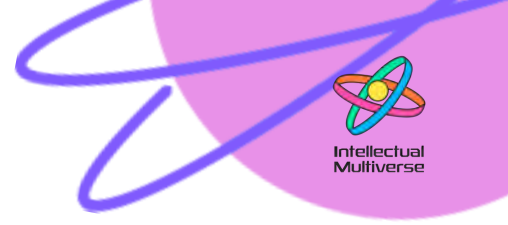
RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

Para profundizar aún más, repite la actividad pidiendo a los/as participantes que esculpan su "yo ideal" y que comparen ambos resultados.



BIBLIOGRAFÍA

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Updated ed.). Basic Books.
- McNiff, S. (2004). *Art heals: How creativity cures the soul*. Shambhala Publications.



13. ACTIVIDAD “LAS 3 CARTAS: UNA INMERSIÓN PROFUNDA EN EL YO”

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

8 - 20 participantes (actividad individual, opcional compartir en parejas o pequeños grupos)



TIEMPO

Aproximadamente 90 min.



OBJETIVOS

- Fomentar la autoconciencia avanzada y la inteligencia emocional.
- Alentar la reflexión profunda sobre las experiencias pasadas, la identidad presente y las aspiraciones futuras.
- Desarrollar el establecimiento de metas personales y una visión a largo plazo alineada con los valores internos.

INTRODUCCIÓN

El/La facilitador/a debe presentar la inteligencia intrapersonal como la base para conocerse a uno/a mismo/a, gestionar las emociones y tomar decisiones vitales informadas y auténticas (Gardner, 2011); además, debe explicar que la capacidad de reflexionar profundamente a lo largo del tiempo (pasado, presente y futuro) construye un sentido coherente de identidad y propósito.

EJERCICIO DE CALENTAMIENTO: VISUALIZACIÓN GUIADA RÁPIDA

El/La facilitador/a dice lo siguiente a los/as participantes: *"Cerrad los ojos e imaginad a vosotros/as mismos/as como cuando erais niños/as. Ahora cambiad la imagen a cómo sois hoy en día. Por último, imaginad a vosotros/as mismos/as dentro de 10 años".*

Después de 5 min. aproximadamente, el/la facilitador/a pide a los/as participantes que escriban 3 palabras que describan cada versión de sí mismos/as: Pasado, Presente y Futuro.



DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad se divide en 3 momentos diferentes, ya que los/as participantes escribirán 3 cartas distintas de forma secuencial, creando un diálogo a través del tiempo:

1. Carta al Yo del Pasado (20 min. aprox.):

Se pide a los/as participantes que se dirijan a su yo más joven (el/la de hace 5-10 años). Cada persona debe expresar gratitud, perdón o consejos por las experiencias que ha vivido. El/La facilitador/a pedirá a los/as participantes que reflexionen sobre lo que han aprendido de sus retos y éxitos pasados.

2. Carta al Yo Actual (20 min. aprox.):

El/La facilitador/a pide a los/as participantes que se escriban a ellos/as mismos/as hoy, reflexionando sobre sus puntos fuertes y sus áreas de crecimiento. Los/as participantes deben reflexionar sobre lo que más les importa ahora y cómo están viviendo de acuerdo con sus valores.

3. Carta al Yo Futuro (20 min. aprox.):

El/La facilitador/a pide a los/as participantes que se proyecten 10 años hacia el futuro y compartan sus esperanzas, sueños e intenciones. Los/as participantes deben describir el tipo de persona en la que cada uno aspira a convertirse y el camino que imaginan.

Por último, habrá un intercambio de reflexiones (20 min. aprox.): en parejas o tríos, los/as participantes pueden compartir extractos seleccionados o ideas, opcionalmente, dependiendo de su nivel de comodidad.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Qué carta fue la más difícil de escribir? ¿Por qué?
- ¿Escribir estas cartas cambió vuestra forma de entender quiénes sois o hacia dónde os dirigís?
- ¿Cómo podéis utilizar lo que habéis descubierto para guiar vuestras acciones a partir de hoy?



MATERIALES

- Papel, bolígrafos, sobres (opcional, si los/as participantes desean sellar sus cartas).
- Música de fondo tranquila (opcional) para crear un ambiente propicio para la reflexión.



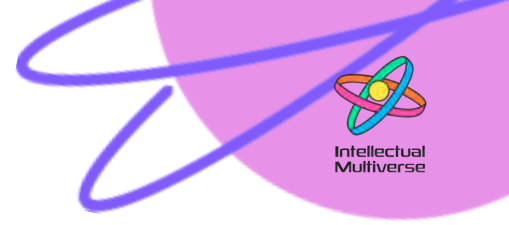
RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- Crear una "cápsula del tiempo": sella las cartas y programa su devolución a los/as participantes dentro de un año.
- Como variación visual, después de escribir, los/as participantes pueden dibujar una línea temporal que conecte los 3 yoes.
- Se puede utilizar una forma poética para las cartas con el fin de fomentar una expresión emocional más profunda.



BIBLIOGRAFÍA

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Updated ed.). Basic Books.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. Guilford Press.
- Brown, B. (2018). *Dare to Lead: Brave Work. Tough Conversations. Whole Hearts*. Random House.



14. ACTIVIDAD “CONSTRUYENDO PUENTES: EL CÍRCULO DE LA EMPATÍA”

INTELIGENCIA INTERPERSONAL



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos
oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

8 - 20 participantes



TIEMPO

Aproximadamente 90 min.



OBJETIVOS

- Mejorar la empatía y la capacidad de escuchar activamente.
- Fomentar la colaboración y el entendimiento entre los/as participantes.
- Desarrollar la capacidad de interpretar las señales sociales y responder de manera adecuada.
- Practicar la retroalimentación constructiva y el apoyo entre iguales.

INTRODUCCIÓN

El/La facilitador/a debe introducir el concepto de inteligencia interpersonal como la capacidad de comprender e interactuar eficazmente con los demás (Gardner, 2011). Debe destacar la importancia de la empatía y la capacidad de escuchar para construir relaciones personales y profesionales sólidas.

EJERCICIO DE CALENTAMIENTO

El/La facilitador/a comienza emparejando a los/as participantes al azar. Cada persona tiene 3 minutos para compartir una experiencia positiva de su vida, mientras que el/la otro/a participante escucha atentamente sin interrumpir. Después de cada ronda, los/as oyentes resumen lo que han escuchado, centrándose en las emociones y los puntos clave.

El/La facilitador/a puede hacer un resumen de la actividad de calentamiento preguntando:

- ¿Cómo os sentisteis al ser escuchados/as sin interrupciones?
- ¿Qué os resultó difícil a la hora de resumir la historia?



DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El/La facilitador/a pide a los/as participantes que formen pequeños círculos (de 5 a 6 personas cada uno).

A continuación, un/a participante comparte un problema o dilema que puede ser real o hipotético (2-3 min. aproximadamente). Después de compartirlo, cada miembro del grupo reflexiona brevemente (1 min. aproximadamente) sobre lo que ha entendido, centrándose en las emociones y necesidades expresadas. En esta fase no se permite dar consejos, sólo reflexiones y respuestas empáticas.

Una vez terminadas todas las reflexiones, el/la participante que haya compartido el problema puede comentar qué comentarios le han parecido más significativos.

A continuación, el/la facilitador/a pide a los/as participantes que cambien los roles hasta que todos/as hayan tenido la oportunidad de compartir algo.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Qué habéis aprendido sobre vosotros/as mismos/as y sobre los demás?
- ¿Cómo ha influido la escucha activa en vuestra conexión con el/la participante que ha compartido el problema?
- ¿De qué maneras se pueden aplicar estas habilidades en la vida cotidiana?



MATERIALES

- Sillas colocadas en círculos.
- Temporizador o cronómetro.
- Cuaderno y bolígrafo (opcional, para notas personales).



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- Para grupos más pequeños, se puede aumentar el número de rondas de intercambio.
- Para participantes avanzados/as, introduce temas más complejos para el debate (por ejemplo, dilemas éticos).
- Anima a los/as participantes a mantener el contacto visual y a utilizar afirmaciones no verbales (asentir con la cabeza, sonreír, etc.).



BIBLIOGRAFÍA

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Updated ed.). Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.





15. ACTIVIDAD “EL JUEGO DE LA NEGOCIACIÓN: MISIÓN BENEFICIOSA PARA TODOS/AS”

INTELIGENCIA INTERPERSONAL



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

12 - 30 participantes



TIEMPO

Aproximadamente 90 min.



OBJETIVOS

- Desarrollar la conciencia sobre la naturaleza que nos rodea.
- Motivar a cada persona para que haga actividades al aire libre.
- Promover el aprendizaje mientras se disfruta del entorno natural.

INTRODUCCIÓN

El/La facilitador/a debe presentar brevemente la inteligencia interpersonal, haciendo hincapié en la importancia de la negociación, la colaboración y la conciencia social (Gardner, 2011). A continuación, se puede debatir sobre cómo el éxito en el mundo real, a menudo, depende de alcanzar acuerdos mutuamente beneficiosos.

EJERCICIO DE CALENTAMIENTO: SÍ - NO

El/La facilitador/a comienza emparejando a los/as participantes al azar. En cada pareja, los/as participantes deben continuar una conversación en la que solo se les permite responder con “sí” o “no”, sin utilizar ninguna otra palabra.

Después de 2 minutos, el/la facilitador/a debe preguntar lo siguiente:

- ¿Ha sido difícil mantener la conversación?
- ¿Qué estrategias han funcionado mejor?



DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El/La facilitador/a divide a los/as participantes en equipos de 3 a 4 personas. Cada equipo representa a un “país” diferente encargado de negociar un acuerdo internacional (por ejemplo, un tratado medioambiental, un acuerdo comercial o un intercambio cultural).

Cada equipo recibe un informe confidencial en el que se detallan los objetivos de su país, los aspectos imprescindibles y los puntos en los que están dispuestos a ceder.

A continuación, se pasa a la fase de negociación: todos los equipos disponen de aproximadamente 30 minutos para negociar y alcanzar un consenso que satisfaga, al menos, el 70 % de los objetivos de cada país.

Por último, se reflexiona sobre el proceso de negociación, y el/la facilitador/a puede preguntar a los/as participantes lo siguiente:

- ¿Qué estrategias fueron eficaces?
- ¿Cuáles fueron los mayores retos?
- ¿Cómo ayudaron la empatía y la comprensión a alcanzar acuerdos?

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo gestionasteis los intereses contrapuestos?
- ¿Qué papel desempeñaron la escucha y la flexibilidad en el éxito de la negociación?
- ¿Se os ocurren situaciones de la vida real en las que estas habilidades sean fundamentales?



MATERIALES

- Hojas de papel.
- Lápices y/o bolígrafos.
- Informes confidenciales sobre los países (impresos o en versión digital).
- Hojas de negociación (para llevar un registro de los acuerdos y compromisos).
- Temporizador/Cronómetro.



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- Añade un giro: introduce "acontecimientos globales" inesperados a mitad del juego (por ejemplo, una crisis económica o un desastre medioambiental) que obliguen a los equipos a adaptar sus estrategias de negociación.
- Para grupos más pequeños, crea empresas u organizaciones ficticias en lugar de países.



BIBLIOGRAFÍA

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Updated ed.). Basic Books.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2011). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In* (3rd ed.). Penguin Books.



16. ACTIVIDAD “DIARIO DE CAMPO - MI DIARIO DE LA NATURALEZA”

INTELIGENCIA NATURALISTA



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

10 - 12 participantes (trabajo individual)



TIEMPO

Aproximadamente 60 min.



OBJETIVOS

- Mejorar las habilidades de negociación y resolución de conflictos.
- Desarrollar la capacidad de equilibrar la asertividad y la empatía.
- Fortalecer el trabajo en equipo y la resolución colaborativa de problemas.

EJERCICIO DE CALENTAMIENTO: ¿QUIÉN ES QUIÉN?

El/La facilitador/a comienza explicando a los/as participantes que se considera que algunas figuras históricas poseen la mayor inteligencia naturalista. A continuación, reta a los/as participantes a adivinar quiénes son estas figuras (para ello, el/la facilitador/a tiene a su disposición unas diapositivas que se incluyen en el anexo).

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad se divide en 4 pasos.

PASO 1. (15 min. aprox.):

Siguiendo la senda de Darwin, el/la facilitador/a reta a los/as participantes a elaborar su propio Diario de la Naturaleza, un pequeño cuaderno para llevar con ellos/as en su próximo paseo y empezar a detectar detalles naturalistas a su alrededor: dibujos, sentimientos, observaciones, detalles interesantes, aprendizajes, elementos naturales, etc.

El/La facilitador/a presenta el video sobre cómo hacer un Diario de la Naturaleza (cuyo enlace está disponible en la sección de “Materiales”) u otro video más adecuado al grupo.

Luego, el/la facilitador/a presenta los materiales y permite a los/as participantes trabajar con ellos durante 15 min. aproximadamente: dibujar, recortar, escribir..., usando su creatividad para construir y decorar el Diario. Se puede personalizar la portada e incluir capítulos (plantas, animales, pensamientos, dibujos, fotografías...).



PASO 2. (10 min. aprox.):

El siguiente reto para los/as participantes es empezar a utilizar el Diario de la Naturaleza. El/La facilitador/a pide a los/as participantes que recuerden un lugar concreto de la naturaleza que tengan presente: el jardín de su casa, un lugar de vacaciones, un viaje inolvidable, el paseo dominical en familia...

Una vez identificado el paraje, el/la facilitador/a reta a los/as participantes a traer a la memoria recuerdos de ese lugar natural y a rellenar el diario con información relacionada: nombre del lugar, ubicación, fecha de la visita, estación del año, paisaje típico (montaña, llanura, valle, río, bosque...), árboles/flores/animales típicos, sonidos comunes (agua, viento, canto de los pájaros, etc.), olores y colores, detalles específicos y únicos que se han quedado grabados en la memoria... Esta información se puede escribir o incluso dibujar.

PASO 3. (10 min. aprox.):

El/La facilitador/a invita a los/as participantes a escribir en post-its (o pequeños papeles reutilizados) ideas relacionadas con la sostenibilidad y el respeto por la naturaleza en nuestras vidas, y a colocarlas en 3 cajas diferentes:

1. Acciones respetuosas con la naturaleza que cada persona ya incluye en su vida.
2. Acciones respetuosas con la naturaleza que cada persona se plantea experimentar.
3. Acciones WOW (algo nuevo, atrevido, fuera de lo común...).

Por último, de entre las 3 cajas, los/as participantes pueden elegir algunas acciones que les gustaría probar en su vida diaria para ser más sostenibles y respetuosos/as con la naturaleza, e incluirlas en el Diario de la Naturaleza.

PASO 4. (10 min. aprox.):

El/La facilitador/a invita a los/as participantes que así lo deseen a presentar sus Diarios y/o su lugar especial, y/o las acciones WOW.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Sentisteis que conectabais de alguna manera con la Naturaleza?
- ¿Habéis descubierto unos/as “amantes de la naturaleza” que desconocíais dentro de vosotros/as?
- ¿Estáis de acuerdo en que este tipo de actividad puede ayudaros a desarrollar habilidades naturalistas y una actitud más cuidadosa hacia la naturaleza?



MATERIALES

- Hojas de papel. Lápices y/o bolígrafos.
- Materiales para manualidades: papel vegetal, cajas de cartón usadas, papel de calco, tijeras, pegamento, cinta adhesiva, revistas viejas (para recortar imágenes) y elementos naturales (flores, hojas de árboles, palos...), entre otros.
- Post-its o trozos pequeños de papel.
- 3 cajas pequeñas.



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

Pon música/sonidos mientras los/as participantes trabajan, si la actividad se lleva a cabo en una sala. He aquí algunos enlaces a sonidos de la naturaleza:

- [Pájaros cantando](#)
- [Ruido blanco del agua](#)
- [Olas del océano](#)

Mientras los/as participantes están trabajando, la Aromaterapia es otra opción posible para despertar los sentidos y proporcionar una atmósfera de bienestar.

Si es posible, esta actividad debería llevarse a cabo en un espacio al aire libre (un jardín, una zona de picnic, etc.).

Otra sugerencia, ya que el conjunto de actividades del proyecto proporciona un camino personal, es utilizar este Diario de la Naturaleza como Diario Personal de todo el proceso de Actividades Multiverso; de esta forma, cada participante tendrá un cuaderno personalizado para registrar, escribir, dibujar, tomar notas, hacer listas, hacer planes... mientras participa en las actividades del proyecto sobre Inteligencias Múltiples.



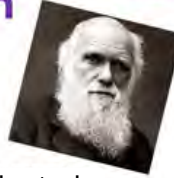
RECURSOS

- Video corto sobre cómo hacer un Diario de la Naturaleza: [Nature Journal film](#)
- Instrucciones paso a paso para hacer un Diario de la Naturaleza: <https://www.wikihow.life/Make-a-Nature-Journal>
- Diferentes propuestas para Diarios de Campo: <https://pt.pinterest.com/search/pins/?q=naturalistic%20journals&rs=typed>
- Qué registrar en un Diario de Campo (en inglés):
 - <https://www.youtube.com/shorts/jJU0YwtzT8Y>
 - <https://www.earthwiseaware.org/ewa-nature-circles/ewa-circles-rules-tools/nature-naturalist-journaling-why-how-to/>

ANEXO: DIAPOSITIVAS PARA EL EJERCICIO DE CALENTAMIENTO "¿QUIÉN ES QUIÉN?"

Charles Darwin

Adivina quién es



Conservó su amor y curiosidad infantiles por el mundo natural, y finalmente se convirtió en una de las personas más influyentes de la historia gracias a su trabajo sobre la evolución de las especies.

Jacques Costeau

Adivina quién es



Oficial naval francés y explorador oceánico, científico e investigador, estudió todas las formas de vida marina.

Dian Fossey

Adivina quién es



Era una zoóloga conocida principalmente por investigar los gorilas en peligro de extinción de los bosques montañosos de Ruanda y una de las primeras en llamar la atención sobre la extinción de especies.

Carl Sagan

Adivina quién es



Nos guió a través de las alturas de la galaxia y se convirtió en un astrónomo popular e influyente.

Jane Goddall



Adivina quién es

Es una etóloga británica, conocida por sus investigaciones excepcionalmente detalladas y a largo plazo sobre los chimpancés del Parque Nacional Gombe Stream, en Tanzania.

Greta Thunberg



Adivina quién es

Es una joven activista medioambiental sueca conocida por desafiar a los líderes mundiales a tomar medidas inmediatas para mitigar los efectos del cambio climático provocado por el ser humano.

Naturaleza y gente (NO famosa)

Desde el principio, los **pueblos indígenas** han tenido una fuerte relación con la naturaleza.

La consideran sagrada y se sienten parte integral de ella.



Es el entorno del que obtienen su sustento: los alimentos y el agua que necesitan para sobrevivir.

Las comunidades indígenas prestan especial atención a los ciclos climáticos y las estaciones (el mejor momento para plantar y cultivar).

En sus rituales, los elementos de la naturaleza, especialmente la flora y la fauna, están siempre presentes.

Naturaleza y gente (NO famosa)

Los pueblos indígenas son personas que mantienen un **estilo de vida en armonía con la naturaleza**.



Son **ejemplos inspiradores de sociedades sostenibles**, y sus conocimientos y prácticas deberían guiar el crecimiento de la humanidad hacia la sostenibilidad.

Ejemplos: las comunidades indígenas amazónicas, las Primeras Naciones norteamericanas, el pueblo masái en Kenia, el pueblo pigmeo en África Central, los maoríes en Nueva Zelanda, los canacos en Nueva Caledonia...



17. ACTIVIDAD “C.S.I. NATURALEZA”

INTELIGENCIA NATURALISTA



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

15 participantes



TIEMPO

Aproximadamente 40 min.



OBJETIVOS

- Resolver misterios medioambientales analizando pruebas/evidencias sobre la presencia de animales y sus acciones.

EJERCICIO DE CALENTAMIENTO: ¿SE PUEDE SABER?

El/La facilitador/a comienza desafiando los conocimientos de los/as participantes sobre la naturaleza: ¿pueden identificar animales a través del sonido que hacen? He aquí una lista de posibilidades: <https://animalsoundslist.com/>

Otra posibilidad es hacerlo con una variedad de sonidos que pueden encontrarse en la naturaleza (agua, pasos de animales caminando, pájaros cantando, sonidos de ranas, etc.): <https://pixabay.com/sound-effects/search/nature/>

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El/La facilitador/a divide a los/as participantes en pequeños grupos y se les informa de que van a ser Investigadores/as de la Escena del Crimen (C.S.I. por sus siglas en inglés, “*Crime Scene Investigators*”) de algo que ha pasado en un determinado entorno natural.

El/La facilitador/a presenta un ejemplo (llamado “Misterio 0”): el escenario, las pistas, los/as sospechosos/as, las posibles hipótesis, la respuesta y la justificación.. Luego, cada grupo recibe una situación de la naturaleza para analizar en relación con un escenario misterioso. El grupo analiza las pistas y propone hipótesis de lo que puede haber pasado.

Tras esto, cada grupo presenta sus soluciones al misterio, así como sus justificaciones, según su conocimiento naturalista.

Finalmente, el/la facilitador/a confirma y/o revela la respuesta correcta y da más explicaciones (si es necesario).



DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Estáis de acuerdo en que este tipo de actividad puede ayudaros a desarrollar habilidades naturalistas y una actitud más respetuosa hacia la naturaleza?



MATERIALES

- Folios de papel.
- Lápices y/o bolígrafos.
- Tarjetas de Misterios para el/la facilitador/a (Anexo 1) con pistas para ayudar a los grupos, si es necesario.
- Tarjetas de Misterios para los/as participantes (Anexo 2) con información sobre el misterio y espacios en blanco para escribir la hipótesis, la respuesta y la justificación.



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

El/La facilitador/a puede crear sus propios escenarios de C.S.I. más ajustados a la fauna y flora de su región.



RECURSOS

Sonidos de animales para el ejercicio de calentamiento:

- <https://animalsoundslist.com/>
- <https://pixabay.com/sound-effects/search/nature/>

ANEXO 1: TARJETAS DE MISTERIOS PARA EL/LA FACILITADOR/A

MISTERIO 0 (EJEMPLO):

| TÍTULO | EL ÁRBOL ARAÑADO |
|--------------------|---|
| ESCENARIO | Un árbol muestra signos de haber sido visitado por un animal. |
| PISTAS | Huellas grandes y redondeadas cerca de un árbol arañado. Hay cáscaras de fruta parcialmente comidas y marcas de dientes en el suelo. Alguien arañó el árbol y dejó mechones de pelo oscuro. |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none"> • Lobo • Oso • Ciervo • Zorro |
| POSIBLES HIPÓTESIS | Los lobos no comen fruta. Los ciervos no tienen el pelo oscuro. Los osos comen fruta, dejan grandes huellas y se frotan contra los árboles. Los zorros no tienen el pelo oscuro |
| RESPUESTA | Oso |
| JUSTIFICACIÓN | Los osos comen fruta, tienen el pelo oscuro y les encanta arañar los árboles con las garras. |

MISTERIO 1:

| TÍTULO | EL CAMPING INVADIDO |
|--------------------|---|
| ESCENARIO | Un grupo de campistas se despierta y descubre que su camping ha desaparecido. Hay huellas en la tierra, paquetes de comida rotos y una mochila desgarrada. |
| PISTAS | Pequeñas huellas cerca de las tiendas. Paquetes de comida mordidos y esparcidos. Pelos naranjas pegados a la mochila. |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none"> • Zorro • Tejón • Perro callejero |
| POSIBLES HIPÓTESIS | Los zorros tienen el pelaje naranja. Los tejones pueden manipular la basura, pero tienen el pelaje oscuro. Un perro callejero también puede buscar comida en la basura. |
| RESPUESTA | Zorro |
| JUSTIFICACIÓN | Los zorros tienen el pelaje naranja y sienten mucha curiosidad por la actividad humana. |

MISTERIO 2:

| TÍTULO | EL LAGO CONTAMINADO |
|--------------------|--|
| ESCENARIO | Un pequeño lago, que solía ser cristalino, ahora está turbio y tiene espuma en la superficie. Varios peces yacen muertos en la orilla. |
| PISTAS | <p>El agua huele diferente.</p> <p>La hierba cerca del lago parece más verde y cubierta de maleza.</p> <p>Hay muchas algas en la superficie del agua.</p> <p>Hay huellas de ruedas en la orilla.</p> |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none"> • Fertilizantes de una granja cercana • Castores • Jabalíes |
| POSIBLES HIPÓTESIS | <p>Fertilizantes de una granja cercana: el exceso de nutrientes provoca la proliferación de algas, que eliminan el oxígeno del agua y matan a los peces.</p> <p>Los castores pueden cambiar el flujo del agua, pero no provocan la espuma ni la muerte de los peces.</p> <p>Los jabalíes pueden remover el barro, pero no afectarían al agua de esta manera.</p> |
| RESPUESTA | Fertilizantes de una granja cercana. |
| JUSTIFICACIÓN | Los fertilizantes provocan el cambio de color del agua, el crecimiento excesivo de plantas y algas. Las huellas de ruedas en la orilla son prueba de la presencia humana. |

MISTERIO 3:

| TÍTULO | LOS HUEVOS PERDIDOS |
|--------------------|---|
| ESCENARIO | Un nido que ayer estaba lleno de huevos ahora está vacío. No hay signos de cáscaras rotas, pero hay plumas en el suelo. |
| PISTAS | Plumas grises y blancas esparcidas por el suelo. Pequeños arañazos en el tronco del árbol. No hay cáscaras de huevo en el lugar. Sonido lejano de un animal llamando por la noche. |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none"> • Búho • Gato montés • Mapache |
| POSIBLES HIPÓTESIS | <p>Los búhos cazan aves pequeñas y pueden llevarse huevos enteros sin dejar rastro.</p> <p>Los gatos monteses pueden robar huevos, pero suelen dejar marcas más visibles.</p> <p>Los mapaches roban huevos, pero suelen romper las cáscaras en el acto.</p> |
| RESPUESTA | Búho |
| JUSTIFICACIÓN | Plumas grises y blancas dispersas, ninguna otra marca y desaparición de los huevos. El sonido de la llamada de un animal. |

MISTERIO 4:

| TÍTULO | EL ÁRBOL DESTROZADO |
|--------------------|--|
| ESCENARIO | Un árbol joven ha sido destruido durante la noche. Su tronco está cortado en pedazos y las ramas esparcidas por todas partes. |
| PISTAS | Tronco cortado irregularmente. Marcas de dientes en la madera. Pequeño dique empezando a formarse en un arroyo cercano. Huellas húmedas cerca de la orilla. |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none"> • Castor • Jabalí • Oso |
| POSIBLES HIPÓTESIS | Los castores cortan árboles con los dientes para construir diques. Los jabalíes pueden arañar los árboles, pero no talan los troncos. Los osos arañan los árboles para marcar su territorio, pero no los destruyen de esa forma. |
| RESPUESTA | Castor |
| JUSTIFICACIÓN | El tronco cortado irregularmente con marcas de dientes en la madera. La construcción de un pequeño dique en un arroyo cercano. |

MISTERIO 5:

| TÍTULO | LA MADRIGUERA MISTERIOSA |
|--------------------|---|
| ESCENARIO | En un sendero de montaña, unos/as excursionistas encuentran una madriguera recién excavada, pero no saben de qué animal puede tratarse. |
| PISTAS | Agujero profundo y ancho, con tierra removida alrededor. Pequeñas huellas de garras en la entrada. Restos de insectos y pequeños huesos cerca. Fuerte olor a almizcle procedente del agujero. |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none"> • Tejón • Conejo • Zorro |
| POSIBLES HIPÓTESIS | Los tejones excavan grandes madrigueras y se alimentan de insectos y pequeños animales. Los conejos también cavan madrigueras, pero no dejan restos óseos a su alrededor. Los zorros pueden cavar agujeros, pero suelen elegir refugios naturales en lugar de excavar algo nuevo. |
| RESPUESTA | Tejón |
| JUSTIFICACIÓN | El agujero profundo y ancho con pequeñas huellas de garras en la entrada y el fuerte olor a almizcle que salía del agujero. |

MISTERIO 6:

| TÍTULO | JARDÍN ATACADO |
|--------------------|--|
| ESCENARIO | A community garden full of vegetables and flowers is starting to show eaten leaves, small sticky trails and diseased plants. |
| PISTAS | Hojas con pequeños agujeros y marcas de mordiscos. Pequeños huevos verdosos en el reverso de las hojas. Algunas plantas cubiertas de una sustancia pegajosa. Presencia de hormigas alrededor de las plantas afectadas. |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none"> • Pulgones • Orugas • Caracoles |
| POSIBLES HIPÓTESIS | <p>Los pulgones chupan la savia de las plantas y excretan una sustancia dulce (melaza) que atrae a las hormigas. Las hormigas protegen a los pulgones a cambio de la melaza.</p> <p>Las orugas también comen hojas, pero no producen la sustancia pegajosa.</p> <p>Los caracoles dejan rastros de mucosidad, pero no ponen huevos verdosos ni atraen a las hormigas.</p> |
| RESPUESTA | Pulgones |
| JUSTIFICACIÓN | La sustancia pegajosa, los huevos verdosos y la presencia de hormigas. |



PLANTILLA PARA CREAR OTROS MISTERIOS:

| | |
|-------------------------------|--|
| TÍTULO | |
| ESCENARIO | |
| PISTAS | |
| SOSPECHOSOS/AS | |
| POSIBLES HIPÓTESIS | |
| RESPUESTA | |
| JUSTIFICACIÓN | |

ANEXO 2: TARJETAS DE MISTERIOS PARA LOS/AS PARTICIPANTES

MISTERIO 0 (EJEMPLO):

| TÍTULO | EL ÁRBOL ARAÑADO |
|--------------------|---|
| ESCENARIO | Un árbol muestra signos de haber sido visitado por un animal. |
| PISTAS | Huellas grandes y redondeadas cerca de un árbol arañado. Hay cáscaras de fruta parcialmente comidas y marcas de dientes en el suelo. Alguien arañó el árbol y dejó mechones de pelo oscuro. |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none"> • Lobo • Oso • Ciervo • Zorro |
| POSIBLES HIPÓTESIS | |
| RESPUESTA | |
| JUSTIFICACIÓN | |

MISTERIO 1:

| TÍTULO | EL CAMPING INVADIDO |
|--------------------|--|
| ESCENARIO | Un grupo de campistas se despierta y descubre que su camping ha desaparecido. Hay huellas en la tierra, paquetes de comida rotos y una mochila desgarrada. |
| PISTAS | Pequeñas huellas cerca de las tiendas. Paquetes de comida mordidos y esparcidos. Pelos naranjas pegados a la mochila. |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none"> • Zorro • Tejón • Perro callejero |
| POSIBLES HIPÓTESIS | |
| RESPUESTA | |
| JUSTIFICACIÓN | |

MISTERIO 2:

| TÍTULO | EL LAGO CONTAMINADO |
|--------------------|--|
| ESCENARIO | Un pequeño lago, que solía ser cristalino, ahora está turbio y tiene espuma en la superficie. Varios peces yacen muertos en la orilla. |
| PISTAS | <p>El agua huele diferente.</p> <p>La hierba cerca del lago parece más verde y cubierta de maleza.</p> <p>Hay muchas algas en la superficie del agua.</p> <p>Hay huellas de ruedas en la orilla.</p> |
| SOSPECHOSOS | <ul style="list-style-type: none"> • Fertilizantes de una granja cercana • Castores • Jabalíes |
| POSIBLES HIPÓTESIS | |
| RESPUESTA | |
| JUSTIFICACIÓN | |

MISTERIO 3:

| TÍTULO | LOS HUEVOS PERDIDOS |
|--------------------|--|
| ESCENARIO | Un nido que ayer estaba lleno de huevos ahora está vacío. No hay signos de cáscaras rotas, pero hay plumas en el suelo. |
| PISTAS | <p>Plumas grises y blancas esparcidas por el suelo.</p> <p>Pequeños arañazos en el tronco del árbol.</p> <p>No hay cáscaras de huevo en el lugar.</p> <p>Sonido lejano de un animal llamando por la noche.</p> |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none"> • Búho • Gato montés • Mapache |
| POSIBLES HIPÓTESIS | |
| RESPUESTA | |
| JUSTIFICACIÓN | |



MISTERIO 4:

| TÍTULO | EL ÁRBOL DESTROZADO |
|--------------------|--|
| ESCENARIO | Un árbol joven ha sido destruido durante la noche. Su tronco está cortado en pedazos y las ramas esparcidas por todas partes. |
| PISTAS | Tronco cortado irregularmente. Marcas de dientes en la madera. Pequeño dique empezando a formarse en un arroyo cercano. Huellas húmedas cerca de la orilla. |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none">• Castor• Jabalí• Oso |
| POSIBLES HIPÓTESIS | |
| RESPUESTA | |
| JUSTIFICACIÓN | |

MISTERIO 5:

| TÍTULO | LA MADRIGUERA MISTERIOSA |
|--------------------|---|
| ESCENARIO | En un sendero de montaña, unos/as excursionistas encuentran una madriguera recién excavada, pero no saben de qué animal puede tratarse. |
| PISTAS | <p>Agujero profundo y ancho, con tierra removida alrededor.</p> <p>Pequeñas huellas de garras en la entrada.</p> <p>Restos de insectos y pequeños huesos cerca.</p> <p>Fuerte olor a almizcle procedente del agujero.</p> |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none"> • Tejón • Conejo • Zorro |
| POSIBLES HIPÓTESIS | |
| RESPUESTA | |
| JUSTIFICACIÓN | |

MISTERIO 6:

| TÍTULO | JARDÍN ATACADO |
|--------------------|--|
| ESCENARIO | Un huerto comunitario lleno de hortalizas y flores empieza a mostrar hojas carcomidas, pequeños rastros pegajosos y plantas enfermas. |
| PISTAS | Hojas con pequeños agujeros y marcas de mordiscos. Pequeños huevos verdosos en el reverso de las hojas. Algunas plantas cubiertas de una sustancia pegajosa. Presencia de hormigas alrededor de las plantas afectadas. |
| SOSPECHOSOS/AS | <ul style="list-style-type: none"> • Pulgones • Orugas • Caracoles |
| POSIBLES HIPÓTESIS | |
| RESPUESTA | |
| JUSTIFICACIÓN | |

CUÁLES SON LOS JUEGOS Y CÓMO PUEDEN UTILIZARSE

Con el objetivo de generar una propuesta de programa de juegos a través del cual los educadores y adultos que participen en él puedan reconocer cuáles son las 8 inteligencias y su relación con las áreas de desarrollo personal, el consorcio del proyecto “Intellectual Multiverse” ha **creado y desarrollado 9 juegos diferentes** (uno para cada una de las 8 inteligencias múltiples y un juego extra). El programa mencionado, con su correspondiente introducción y conclusiones posteriores, toma forma en el Taller “Intellectual Multiverse” (que se encuentra en el último capítulo de este Toolkit), destinado a aumentar la motivación del alumnado, especialmente de las personas adultas con menos oportunidades, a través de la visión de sus capacidades y el reconocimiento de su potencial tras completar el mencionado Taller.

Para trabajar la **Inteligencia Interpersonal**, se proponen los siguientes juegos:

- Juego llamado “El viaje del Submarino” (30 min. aprox.). Además de la Inteligencia Interpersonal, con este juego se puede trabajar la Inteligencia Espacial. Los objetivos de este juego son que los/as participantes mejoren sus habilidades de orientación espacial y coordinación, practiquen secuencias de movimientos, fomenten la confianza, la comunicación y la escucha activa, trabajen el trabajo en equipo (ser conscientes del papel individual en el grupo) y también que potencien la conciencia corporal y personal, tanto individual como grupal.
- Juego llamado “Adquiere la sabiduría” (30 min. aprox.). A través de este juego se pueden trabajar las Inteligencias Intrapersonal e Interpersonal. Los objetivos de este juego son que los/as participantes etiqueten las emociones, recurran a ellas como medio para comprender y guiar su propio comportamiento y sean capaces de leer las intenciones y deseos de los demás.
- Juego llamado “Un mundo nuevo y feliz” (45 min. - 1 hora aprox.). Este es el noveno juego diseñado en el marco de este proyecto de forma adicional, cuya duración es de una hora aproximadamente y la Inteligencia principal que se trabaja en el juego mencionado es la Lógico-matemática, siendo la secundaria la Interpersonal. Los objetivos de este juego extra para los/as participantes son conectar su lógica con la Inteligencia Interpersonal y tomar decisiones respetuosas con el medio ambiente, evaluar su inteligencia lógica y su capacidad de toma de decisiones, establecer prioridades y desarrollar sus habilidades de trabajo en equipo.

Si el objetivo es trabajar la **Inteligencia Lógico-Matemática**, se sugieren los siguientes juegos:

- Juego llamado “El Bosque Susurrante” (20 - 25 min. aprox.). Además de la Inteligencia Lógico-matemática, a través de este juego se puede trabajar la Inteligencia Lingüística. Los objetivos de este juego son que los/as participantes refuercen sus habilidades para resolver problemas y pensar de forma crítica, que ejerciten el pensamiento lógico en un entorno cooperativo y también sus habilidades lingüísticas en un entorno cooperativo.
- Juego “Un mundo nuevo y feliz” (45 min. - 1 hora aprox.). La Inteligencia principal que se trabaja es la Lógico-matemática y la secundaria es la Interpersonal. Los objetivos de este juego extra para los/as participantes son conectar su lógica con la Inteligencia Interpersonal y tomar decisiones respetuosas con el medio ambiente, evaluar su inteligencia lógica y su capacidad de toma de decisiones, así como establecer prioridades y desarrollar sus habilidades de trabajo en equipo.

Si el objetivo es trabajar la **Inteligencia Espacial**, se proponen los siguientes juegos:

- Juego llamado “Moviéndote por tu casa” (30 min. aprox.). Además de la Inteligencia Espacial, con este juego se puede trabajar la Inteligencia Corporal-cinestésica. Los objetivos de este juego son que los/as participantes desarrollen la capacidad de resolver problemas utilizando el cuerpo o partes del mismo, que mejoren la coordinación física y la conciencia corporal (así como las habilidades motoras finas y gruesas), que mejoren la conciencia espacial y la memoria cinestésica, y también que practiquen el movimiento expresivo y la creación de representaciones mentales.
- Juego “El viaje del Submarino” (30 min. aprox.). A través de este juego se puede trabajar la Inteligencia Interpersonal y Espacial. Los objetivos de este juego son que los/as participantes mejoren su orientación espacial y su coordinación, practiquen secuencias de movimientos, fomenten la confianza, la comunicación y la escucha activa, trabajen en equipo (siendo conscientes del papel individual en el grupo) y también que aumenten la conciencia corporal y personal, tanto individual como grupal.

Si el objetivo es trabajar la **Inteligencia Musical**, se sugieren los siguientes juegos:

- Juego llamado “Conecta los ritmos” (30 min. aprox.). Además de la Inteligencia Musical, a través de este juego se puede trabajar la Inteligencia Naturalista. Los objetivos de este juego son que los/as participantes discriminen, integren y creen sonidos y melodías, desarrollen la capacidad rítmica, que discriminen, identifiquen y categoricen sonidos naturales, y también que recopilen de forma lógica y evalúen críticamente los datos para darles significado.
- Juego llamado “WordJam: The Music Factor” (30 min. aprox.). A través de este juego se puede trabajar la Inteligencia Lingüística y también la Musical. Los objetivos de este juego son que los/as participantes fomenten su creatividad, mejoren el vocabulario, el trabajo en equipo y las habilidades de actuación, y que practiquen la gestión del tiempo y la oratoria/actuación en público.

Si el objetivo es trabajar la **Inteligencia Intrapersonal**, se proponen los siguientes juegos:

- Juego “Adquiere la sabiduría” (30 min. aprox.). Además de la Inteligencia Intrapersonal, a través de este juego se puede trabajar la Inteligencia Interpersonal. Los objetivos de este juego son que los/as participantes identifiquen las emociones, recurran a ellas como medio para comprender y guiar su propio comportamiento, y sean capaces de interpretar las intenciones y deseos de los demás.
- Juego llamado “Conoce tus emociones” (30 min. aprox.). A través de este juego se puede trabajar la Inteligencia Corporal-cinestésica y también la Intrapersonal. Los objetivos de este juego son que los/as participantes reconozcan sus propias emociones y también las de los demás, y que recurran a dichas emociones como medio para comprender y guiar su propio comportamiento.

Si el objetivo es trabajar la **Inteligencia Lingüística**, se sugieren los siguientes juegos:

- Juego “WordJam: The Music Factor” (30 min. aprox.). Además de la Inteligencia Lingüística, a través de este juego se puede trabajar la Inteligencia Musical. Los objetivos de este juego son que los/as participantes fomenten su creatividad, mejoren el vocabulario, el trabajo en equipo y las habilidades de actuación, y que practiquen la gestión del tiempo y la oratoria/actuación.
- Juego “El Bosque Susurrante” (20 - 25 min. aprox.). A través de este juego se puede trabajar la Inteligencia Lógico-matemática y la Lingüística. Los objetivos de este juego son que los/as participantes refuercen sus habilidades para resolver problemas y pensar críticamente, ejerciten el pensamiento lógico en un entorno cooperativo, y que ejerciten sus habilidades lingüísticas en un entorno cooperativo.

Si el objetivo es trabajar la **Inteligencia Naturalista**, se proponen los siguientes juegos:

- Juego llamado “Gymkhana Naturalista” (45 min. aprox.). Además de la Inteligencia Naturalista, a través de este juego se puede trabajar la Inteligencia Lógico-matemática. Los objetivos de este juego son que los/as participantes aprendan a prestar atención a los detalles y elementos naturales de su entorno, validen los conocimientos sobre los elementos naturales y mejoren el aprendizaje de los mismos, y que desarrollen conciencia sobre las causas y cuestiones naturales de su entorno.
- Juego “Conecta los ritmos” (30 min. aprox.). A través de este juego se pueden trabajar la Inteligencia Musical y la Naturalista. Los objetivos de este juego son que los/as participantes discriminen, integren y creen sonidos y melodías, que desarrollen la capacidad rítmica, que discriminen, identifiquen y categoricen los sonidos naturales, y también que recopilen lógicamente y evalúen críticamente los datos para darles significado.

Si el objetivo es trabajar la **Inteligencia Corporal-Cinestésica**, se sugieren los siguientes juegos:

- Juego “Conoce tus emociones” (30 min. aprox.). Además de la Inteligencia Corporal-cinestésica, a través de este juego se puede trabajar la Inteligencia Intrapersonal. Los objetivos de este juego son que los/as participantes reconozcan sus propias emociones y las de los demás, y que utilicen dichas emociones como medio para comprender y guiar su propio comportamiento.
- Juego “Moviéndote por tu casa” (30 min. aprox.). A través de este juego se puede trabajar la Inteligencia Espacial y la Corporal-cinestésica también. Los objetivos de este juego son que los/as participantes fomenten la capacidad de resolver problemas utilizando el cuerpo o partes del mismo, mejoren la coordinación física y la conciencia corporal (así como las habilidades motoras finas y gruesas), mejoren la conciencia espacial y la memoria cinestésica, y practiquen el movimiento expresivo y la creación de representaciones mentales.

RECOMENDACIONES GENERALES PARA FACILITADORES/AS

- El/La facilitador/a debe leer atentamente este capítulo de la Metodología y todo el Taller "Intellectual Multiverse" antes de poner en práctica el mismo con su grupo destinatario; así, el/la facilitador/a podrá decidir si desea utilizar algunas actividades, además de los juegos, o combinar algunas de ellas (dependiendo del objetivo de su taller).
- El/La facilitador/a debe asegurarse de que el espacio, los materiales necesarios y demás estén disponibles para cada grupo de participantes. Es importante adaptar algunos de los materiales mencionados, así como las explicaciones, en función del grupo destinatario.
- El/La facilitador/a debe asegurarse de que dispone de tiempo suficiente para desarrollar adecuadamente el Taller "Intellectual Multiverse"; de hecho, el/la facilitador/a puede dividir el mencionado Taller en 2 sesiones diferentes, trabajando las 8 Inteligencias diferentes en cada una a través de 4 juegos diferentes. Esto se explica en profundidad en este capítulo de "Metodología".
- Si es posible, sería recomendable que hubiese, al menos, 2 facilitadores/as.
- En la introducción al Taller, dependiendo del grupo objetivo y de su nivel de comprensión de los contenidos, el/la facilitador/a, en lugar de explicar todo el texto sobre cada Inteligencia, puede limitarse a dar los ejemplos de cada una.
- Como recomendación, el/la facilitador/a debería empezar cada sesión con una actividad energizante o jueguecillo que "despierte" al grupo de participantes.
- El/La facilitador/a debería terminar cada juego con un momento rápido de reflexión/información o debriefing, de acuerdo con la explicación dada en cada uno de los 8 juegos diferentes.
- El/La facilitador/a deberá adaptar las conclusiones del Taller "Intellectual Multiverse" según su grupo objetivo, el propósito por el cual realizó dicho Taller y las diferentes experiencias que los/as participantes puedan tener durante las sesiones. Es importante que el/la facilitador/a no olvide utilizar los instrumentos de evaluación (incluyendo la parte informativa/reflexiva o *debriefing*).
- Tras la realización del Taller y la identificación del perfil de su grupo objetivo, es importante que el/la facilitador/a adapte algunos de los materiales mencionados y también las explicaciones.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN A USAR DURANTE Y DESPUÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y LOS JUEGOS

Al final del taller "Intellectual Multiverse"», es recomendable dejar tiempo para la reflexión individual de cada participante, así como para la reflexión en grupo, para lo cual se sugiere el siguiente cuestionario:

A. Evaluación General del Taller

1. El taller motivó al grupo a participar.

| | | | | |
|--------------------------|---|---|-----------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente en desacuerdo | | | Totalmente de acuerdo | |

2. El taller creó un buen contexto para que los/as participantes tomaran conciencia de sus capacidades en las distintas inteligencias.

| | | | | |
|--------------------------|---|---|-----------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente en desacuerdo | | | Totalmente de acuerdo | |

3. El taller creó cohesión de grupo.

| | | | | |
|--------------------------|---|---|-----------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente en desacuerdo | | | Totalmente de acuerdo | |

4. El taller me ha motivado.

| | | | | |
|--------------------------|---|---|-----------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente en desacuerdo | | | Totalmente de acuerdo | |

5. La logística del taller fue adecuada (horario, espacio, materiales, etc.)

| | | | | |
|--------------------------|---|---|-----------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente en desacuerdo | | | Totalmente de acuerdo | |

6. Durante el taller se adoptaron buenas prácticas medioambientales (prácticas verdes): consumo responsable de materiales, reciclaje, etc.

1 2 3 4 5
 Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

7. Las actividades, juegos y dinamización del taller respetaron y promovieron la igualdad de género.

1 2 3 4 5
 Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

8. ¿Qué fue lo que más te desafió durante el taller?

9. ¿Qué has aprendido sobre ti mismo/a y tus capacidades en las distintas inteligencias durante el taller?

10. ¿Tienes alguna sugerencia para mejorar el taller?

B. Cuestionario de Concienciación

Inteligencia Intrapersonal - Implica el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida sentimental, al abanico de emociones de uno/a mismo/a, la capacidad de hacer discriminaciones entre estas emociones y, eventualmente, de etiquetarlas y recurrir a ellas como medio para comprender y guiar el propio comportamiento. Por ejemplo, esto te permite tener autocompasión y conciencia, autorreflexión y comprender a los demás comprendiéndote primero a ti mismo.

Después del taller, responde en qué medida estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones sobre distintos aspectos de la inteligencia intrapersonal:

Escala:

1 -Totalmente en desacuerdo.

6- Totalmente de acuerdo.

1. Soy consciente de mi yo interior.

1 2 3 4 5 6
 Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

2. Después de comprenderme a mí mismo/a, puedo comprender mejor a los demás.

1 2 3 4 5 6
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Inteligencia Interpersonal - Capacidad de percibir las diferencias entre los demás, en particular, los contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Por ejemplo, esta inteligencia permite a una persona leer las intenciones y los deseos de los demás, crear relaciones positivas con ellos/as y comunicarse bien verbal y no verbalmente.

Después del taller, responde en qué medida estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones sobre distintos aspectos de la inteligencia interpersonal:

Escala:

1 -Totalmente en desacuerdo.

6- Totalmente de acuerdo.

1. Puedo reconocer el estado de ánimo, el temperamento, las motivaciones y las intenciones de los demás.

1 2 3 4 5 6
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

2. Puedo crear relaciones positivas con los demás (verbales y no verbales).

1 2 3 4 5 6
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Inteligencia Lingüística - Abarca las destrezas y habilidades relacionadas con el lenguaje: verbal/hablado, pero también escrito, lenguaje de signos, interpretación de símbolos, etc. Permite hablar, leer, contar historias, argumentar y aprender idiomas y fonología. También permite analizar información y crear productos en los que interviene el lenguaje oral y escrito, como discursos, libros y memorandos. Después del taller, responde en qué medida estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones sobre distintos aspectos de la inteligencia lingüística:

Escala:

1 -Totalmente en desacuerdo

6- Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5 6

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5 6

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5 6

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Inteligencia Musical - Implica destreza en la interpretación, composición y apreciación de patrones musicales. Por ejemplo, esta capacidad permite a una persona reconocer y componer tonos, timbres y ritmos musicales.

Después del taller, responde en qué medida estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones sobre distintos aspectos de la inteligencia musical:

Escala:

1 -Totalmente en desacuerdo.

6- Totalmente de acuerdo.

1 2 3 4 5 6

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5 6

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Inteligencia Lógico-matemática - Relacionada con las interacciones de los seres humanos con los objetos, lo que da lugar a su capacidad para el pensamiento conceptual y abstracto, y a una habilidad para analizar números y patrones. Por ejemplo, esto permite a las personas resolver ecuaciones y hacer cálculos, así como utilizar el razonamiento lógico.

Después del taller, responde en qué medida estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones sobre distintos aspectos de la inteligencia lógico-matemática:

Escala:

1 -Totalmente en desacuerdo.

6- Totalmente de acuerdo.

1. Puedo analizar números y patrones para resolver ecuaciones y hacer cálculos.

| | | | | | |
|--------------------------|---|---|-----------------------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Totalmente en desacuerdo | | | Totalmente de acuerdo | | |

2. Puedo utilizar conceptos para el razonamiento lógico.

| | | | | | |
|--------------------------|---|---|-----------------------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Totalmente en desacuerdo | | | Totalmente de acuerdo | | |

Inteligencia Naturalista - Capacidad para discriminar, identificar, observar, categorizar, comprender y manipular elementos naturales como plantas, animales y el medio ambiente, y detectar patrones en la naturaleza. Por ejemplo, esto permite a las personas distinguir y encontrar relaciones entre plantas, animales y otros componentes de la naturaleza. Esta capacidad implica lo sensible que es una persona a la naturaleza y al mundo.

Después del taller, responde en qué medida estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones sobre distintos aspectos de la inteligencia naturalista:

Escala:

1 -Totalmente en desacuerdo.

6- Totalmente de acuerdo.

1. Soy sensible a la naturaleza y al mundo que me rodea.

| | | | | | |
|--------------------------|---|---|-----------------------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Totalmente en desacuerdo | | | Totalmente de acuerdo | | |

2. Soy capaz de discriminar, identificar y manipular elementos naturales (plantas, animales, medio ambiente).

1 2 3 4 5 6
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Inteligencia Corporal/Cinestésica - Capacidad de resolver problemas o crear productos utilizando el cuerpo o sus partes: por ejemplo, las habilidades para utilizar la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, el equilibrio, la destreza, el movimiento, la expresión y el lenguaje corporal.

Después del taller, responde en qué medida estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones sobre distintos aspectos de la inteligencia corporal/cinestésica:

Escala:

1 -Totalmente en desacuerdo.

6- Totalmente de acuerdo.

1. Puedo moverme y expresarme con mi cuerpo.

1 2 3 4 5 6
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

2. Puedo resolver problemas o crear productos utilizando mi cuerpo.

1 2 3 4 5 6
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Inteligencia Espacial - Capacidad de procesar información en 3 dimensiones, de tratar aspectos como el color, la forma de las líneas, el espacio y las relaciones entre ellos. Por ejemplo, permite a una persona percibir la realidad, crear representaciones mentales, y apreciar tamaños y direcciones, entre otros.

Después del taller, responde en qué medida estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones sobre diferentes aspectos de la inteligencia espacial:

Escala:

1 -Totalmente en desacuerdo.

6- Totalmente de acuerdo.

1. Puedo procesar información en 3 dimensiones (relación entre color, línea, forma y espacio).

| | | | | | |
|--------------------------|---|---|---|-----------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Totalmente en desacuerdo | | | | Totalmente de acuerdo | |

2. Puedo percibir la realidad y crear una representación mental.

| | | | | | |
|--------------------------|---|---|---|-----------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Totalmente en desacuerdo | | | | Totalmente de acuerdo | |

C. Evaluación General

Después del taller, evalúa en qué medida eres consciente de tus propias competencias en las distintas inteligencias.

Escala:

1 - Nada consciente.

6- Totalmente consciente.

| | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Lógico-matemática | | | | | | |
| Lingüística | | | | | | |
| Interpersonal | | | | | | |
| Intrapersonal | | | | | | |
| Musical | | | | | | |
| Natural | | | | | | |
| Espacial | | | | | | |
| Corporal/Cinestésica | | | | | | |

También es importante que **cada profesional involucrado/a en el Taller “Intellectual Multiverse”** (es decir, tanto los/as facilitadores/as como los/as observadores/as) reflexione individualmente, para lo cual se sugieren las siguientes preguntas:

A. Tras organizar y facilitar el Taller, ¿crees que...

- los juegos estaban adaptados al grupo objetivo?
- los juegos permitieron evaluar la inteligencia con la que estaban relacionados (tal y como aparece en la descripción de la plantilla de cada juego)?
- los juegos te ayudaron a mejorar tus herramientas y estrategias para intervenir con personas adultas con menos oportunidades?
- existe una adecuación de las actividades realizadas (y resultados obtenidos) con los objetivos de este proyecto?
- son adecuados o inadecuados los recursos/herramientas desarrollados en este proyecto para la inclusión educativa de personas adultas con menos oportunidades?

B. Respecto a tu adquisición de competencias tras tener contacto y experimentar con los diferentes recursos de este proyecto, particularmente en el Taller:

- ¿Consideras que has adquirido conocimientos sobre la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner?
- En tu opinión, ¿es útil la Teoría de las Inteligencias Múltiples para educadores/as de personas adultas con menos oportunidades? ¿Cuál es su potencial?
- ¿Cómo te imaginas utilizando los recursos y juegos de este proyecto en el futuro, con tus grupos objetivo?
- ¿Crees que ahora tienes más herramientas para detectar los potenciales e inteligencias individuales de tus participantes?



TALLER

“INTELLECTUAL MULTIVERSE”

INTRODUCCIÓN AL TALLER

¿Alguna vez te han dicho durante tu etapa educativa que eras "muy bueno/a en matemáticas" o "superbueno/a en literatura", pero que no se te daban bien las actividades físicas o la música? ¿Y conoces a alguien que fuera completamente lo contrario?

Hace muchos años, cuando hablábamos de inteligencia, solo había 2 opciones: o eras inteligente o no lo eras.

Después de algunos años, un psicólogo llamado Howard Gardner presentó su teoría sobre las diferentes inteligencias y las principales conclusiones fueron que todos/as tenemos toda la gama de inteligencias (eso es lo que nos hace seres humanos, cognitivamente hablando) y que no hay 2 individuos con el mismo perfil intelectual porque, aunque el material genético sea idéntico, las personas tienen experiencias diferentes.

¿Sabes cuántas inteligencias hay en una persona? ¡La respuesta es 8 inteligencias diferentes! Y seguro que ahora las reconocerás todas:

- **Inteligencia Intrapersonal:** implica el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, la gama de emociones, la capacidad de discriminar entre estas emociones y, finalmente, etiquetarlas y utilizarlas como medio para comprender y guiar el propio comportamiento; por ejemplo, esto permite tener autocompasión y conciencia, autorreflexión y comprender a los demás comprendiéndose primero a uno/a mismo/a.
- **Inteligencia Interpersonal:** la capacidad de percibir las diferencias entre los demás, en particular, los contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones; por ejemplo, esta inteligencia permite a una persona leer las intenciones y deseos de los demás, crear relaciones positivas con ellos/as y comunicarse bien verbal y no verbalmente.
- **Inteligencia Lingüística:** abarca las habilidades y capacidades relacionadas con el lenguaje, tanto hablado como escrito, el lenguaje de signos, la interpretación de símbolos, etc. Permite a las personas hablar, leer, contar historias, argumentar y aprender idiomas y fonología. También permite analizar información y crear productos que impliquen el lenguaje oral y escrito, como discursos, libros y memorandos.



- **Inteligencia Musical:** implica la habilidad para interpretar, componer y apreciar patrones musicales; por ejemplo, esta capacidad permite a una persona reconocer y componer tonos, melodías y ritmos musicales.
- **Inteligencia Lógico-matemática:** está relacionada con las interacciones de los seres humanos con los objetos, lo que les lleva a desarrollar su capacidad de pensamiento conceptual y abstracto, y su habilidad para analizar números y patrones; por ejemplo, esto permite a las personas resolver ecuaciones y hacer cálculos, así como razonar de forma lógica.
- **Inteligencia Naturalista:** la capacidad de discriminar, identificar, observar, categorizar, comprender y manipular elementos naturales como plantas, animales y el medio ambiente, y detectar patrones en la naturaleza; por ejemplo, esto permite a las personas distinguir y encontrar relaciones entre plantas, animales y otros componentes de la naturaleza. Esta capacidad implica la sensibilidad de una persona hacia la naturaleza y el mundo.
- **Inteligencia Corporal-Cinestésica:** la capacidad de resolver problemas o crear productos utilizando el cuerpo o partes del mismo, por ejemplo, las habilidades de utilizar la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, el equilibrio, la destreza, el movimiento, la expresión y el lenguaje corporal.
- **Inteligencia Espacial:** la capacidad de procesar información en 3 dimensiones, para lidiar con aspectos como el color, la forma de las líneas, el espacio y las relaciones entre ellos; por ejemplo, esto permite a una persona percibir la realidad, crear representaciones mentales, apreciar tamaños y direcciones, entre otros.

Es importante destacar que, dentro de cada uno/a de nosotros/a, ¡tenemos las 8 inteligencias en diferentes niveles! Cada uno de estos tipos de inteligencias tiene una parte innata y otra que se desarrolla a lo largo de la vida, a través de diferentes actividades y experiencias.

¡Estás aquí, en este momento, para darte cuenta y descubrir en qué medida se manifiesta cada una de las inteligencias en ti! Quizás descubras partes de ti mismo/a que no conocías y puedas empezar a mejorar en cada uno de estos aspectos. ¡Empecemos a descubrir!



DESARROLLO DEL TALLER

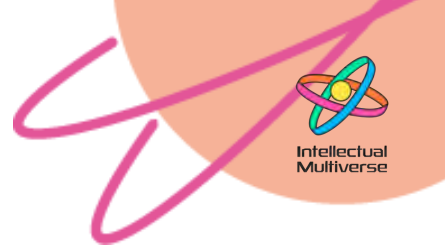
Aunque en el marco de este proyecto “Intellectual Multiverse” el consorcio ha diseñado un total de 9 juegos, proponemos utilizar 8 (uno para trabajar cada una de las inteligencias). Durante la fase de prueba interna de los diferentes juegos por parte de los/as profesionales que participan en este proyecto, que tuvo lugar en Santa Maria da Feira, Portugal, el consorcio descubrió que la duración del Taller “Intellectual Multiverse” era el doble de la prevista al inicio del proyecto: en lugar de 3 horas, resultó ser de aproximadamente 6 horas. Por lo tanto, tras analizar la duración de cada juego y la inteligencia principal (y también la secundaria) en la que se trabajaba, se decidió dividir este Taller en 2 sesiones diferentes con cuatro juegos en cada una.

La primera sesión del Taller “Intellectual Multiverse” está diseñada de la siguiente manera:

- **Introducción** para los/as participantes, que se encuentra al inicio de este capítulo.
- Primer juego llamado **“Adquiere la sabiduría”** (30 min. aprox.). La inteligencia principal que se trabaja en este juego es la **Intrapersonal** y la secundaria es la Interpersonal.
- Segundo juego llamado **“El Bosque Susurrante”** (30-45 min. aprox.). La inteligencia principal que se trabaja en este juego es la **Lógico-matemática** y la secundaria es la Lingüística. Este juego puede sustituirse por el denominado **“Un mundo nuevo y feliz”** (noveno juego diseñado adicionalmente en el marco de este proyecto), cuya duración es de aproximadamente 1 hora y la inteligencia principal que se trabaja en él es la Lógico-matemática y la secundaria es la Interpersonal.
- Tercer juego llamado **“Moviéndote por tu casa”** (30-40 min. aprox.). La inteligencia principal que se trabaja en este juego es la **Espacial** y la secundaria es la Corporal-cinestésica.
- Cuarto juego llamado **“Conecta los ritmos”** (30 min. aprox.). La inteligencia principal que se trabaja en este juego es la **Musical** y la secundaria es la Naturalista.

La segunda sesión del Taller está diseñada de la siguiente manera:

- Quinto juego llamado **“El viaje del Submarino”** (30 - 40 min.). La inteligencia principal que se trabaja en este juego es la **Interpersonal** y la secundaria es la Espacial.
- Sexto juego llamado **“Gymkhana naturalista”**. La inteligencia principal que se trabaja en este juego es la **Naturalista** y la secundaria es la Lógico-matemática.
- Séptimo juego llamado **“Conoce tus emociones”** (30 min. aprox.). La inteligencia principal que se trabaja en este juego es la **Corporal-cinestésica** y la secundaria es la Intrapersonal.
- Octavo juego llamado **“WordJam: The Music factor”** (30 min. aprox.). La inteligencia principal que se trabaja en este juego es la **Lingüística** y la secundaria es la Musical.
- Conclusiones finales.



1. JUEGO “ADQUIERE LA SABIDURÍA”

INTELIGENCIAS: Intrapersonal e Interpersonal



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con
menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

3-4 grupos de 4 personas



TIEMPO

Aproximadamente 30 min.



OBJETIVOS

- Utilizar la inteligencia intrapersonal para identificar las fortalezas y las áreas de mejora de cada uno/a.
- Practicar las habilidades de trabajo en equipo colaborando en 3-4 tareas diferentes.
- Poner en práctica las habilidades de liderazgo en una actividad en equipo.
- Emplear habilidades para la resolución de problemas.

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO

El/La facilitador/a empieza leyendo el siguiente texto a todo el grupo:

“Érase una vez, en (...), un viejo mago que se dio cuenta de que la gente tenía dificultades para encontrar (...) en sus vidas, y decidió que era el momento de desvelar un secreto que los antiguos conocían, pero que se había perdido cuando (...). Para acceder a esta sabiduría, necesitan el super-cerebro para descifrar el código y comprender verdaderamente el mensaje. Para tener este super-cerebro, es necesario activar el superpoder. Así que, primero, hay que descubrir quiénes somos.”

A continuación, el/la facilitador/a pide a los/as participantes que dibujen un personaje que los represente, incluyendo sus puntos fuertes a la hora de trabajar en equipo y una característica principal que les gustaría mejorar. Después, deben ponerle un nombre a su personaje.

Luego, el/la facilitador/a explica la siguiente parte de la actividad: *“sucede que el super-cerebro necesita 3 partes del mensaje. Cuando se perdió, el mensaje se separó en 3 partes diferentes del mundo, lejos unas de otras. Para tener éxito en esta misión, tenéis la suerte de contar con compañeros/as de equipo, por lo que nos dividiremos en 3 grupos. Vuestro objetivo final es que cada equipo encuentre una parte perdida de este mensaje y, después, trabajar juntos/as para completar el super-cerebro”*.

Después, el/la facilitador/a dividirá a los/as participantes en equipos. Se pide a los equipos que dediquen 1 - 2 minutos a presentar los personajes que han dibujado. Dependiendo del tamaño del grupo o del tiempo del que disponga el/la facilitador/a, puede haber 3 o 4 actividades diferentes; estas actividades pueden realizarse simultáneamente, dividiendo los grupos en grupos más pequeños, o una tras otra.

Estos son algunos ejemplos de actividades que se pueden realizar para la primera tarea, relacionada con la inteligencia corporal-cinestésica/espacial:

1. Pedir a cada grupo que lance un objeto (como guijarros, bellotas, una pelotita, una figurita de plástico, etc.) y lo enceste dentro de una caja o recipiente.
2. Cada grupo tiene un frasco y unos materiales diferentes (como guijarros, telas, monedas, etc.) y deben hacer que quepan todos dentro del frasco.

La siguiente tarea está relacionada con la inteligencia musical y/o naturalista. Estos son algunos ejemplos de actividades:

1. Preparar con antelación 3-4 sonidos naturales o musicales diferentes (pueden ser de animales, del tiempo, de instrumentos musicales, etc.). Se envían los clips de sonido a los grupos o se les pide que vayan a una parte apartada de la sala para escucharlos con su grupo y adivinar los elementos naturales y/o musicales.
2. Otra variante sería reproducir los sonidos y pedir a los/as participantes que elijan la tarjeta correspondiente al sonido correcto.
3. Hacer que los/as participantes toquen una canción con su cuerpo. Esto también incorpora la inteligencia cinestésica corporal.

La siguiente tarea está relacionada con la inteligencia lógico-matemática y lingüística. Se le da a cada grupo 1 o más de los siguientes acertijos y se les pide que los resuelvan:

1. Hay un gallo sentado en el tejado de un granero. Si pusiera un huevo, ¿hacia dónde rodaría? (Esto no sucedería porque los gallos no ponen huevos).
2. ¿Cuál es la única estrella que no tiene luz? (Una estrella de mar).
3. ¿Qué hay que romper para poder usarlo? (Un huevo).
4. ¿Qué mes del año tiene 28 días? (Todos).
5. No tengo vida, pero puedo morir. ¿Qué soy? (Una pila).
6. Un hombre salió a la lluvia sin paraguas y no se le mojó ni un solo pelo de la cabeza. ¿Por qué? (Es calvo).
7. Soy alto cuando soy joven y bajo cuando soy mayor. ¿Qué soy? (Una vela).

Para la última tarea, el facilitador puede añadir ejercicios lógico-matemáticos. Algunos ejemplos son:

1. Problemas matemáticos.
2. Crucigramas.
3. Sopas de letras.

Cuando los grupos hayan completado las 3 o 4 tareas, se les da a cada uno una pieza del rompecabezas final del super-cerebro para que lo resuelvan juntos/as. Cada pieza es parte de un mensaje más amplio que debe prepararse con antelación, según la palabra que el/la facilitador/a decida poner en el 2º espacio en blanco del mensaje del super-cerebro (por ejemplo, felicidad, inteligencia, éxito, etc.). Algunos ejemplos del mensaje podrían ser:

1. La felicidad no se encuentra, sino que se crea a diario.
2. La clave del éxito es centrar nuestra mente consciente en las cosas que deseamos, no en las que tememos.
3. El éxito es la suma de pequeños esfuerzos, repetidos día tras día.



DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Habéis tenido tiempo suficiente para responder?
- ¿Os habéis sentido estresados/frustrados y por qué? ¿Qué habéis hecho?
- ¿Qué podríais hacer durante la clase o en casa para mejorar vuestro rendimiento en este juego?
- ¿Cómo calculasteis el resultado?
- ¿Qué haríais de forma diferente la próxima vez?
- ¿Encontrasteis la estrategia para calcular más rápido?
- ¿Sois mejores o peores que vuestros/as compañeros/as? ¿Cómo podéis ayudarles a mejorar?
- ¿Cómo pueden ellos/as o vuestro/a profesor/a ayudaros a mejorar?
- ¿Qué variación incluiríais para ayudar a los/as alumnos/as que se frustran más a menudo?



MATERIALES

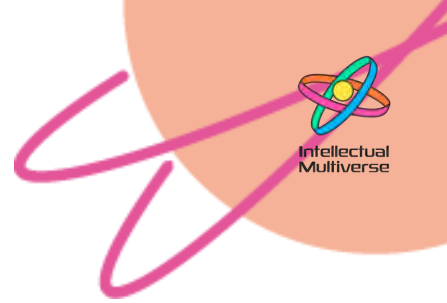
- Hojas de papel.
- Lápices y/o bolígrafos.
- Una caja o un frasco (algo que se pueda llenar con algunos objetos).
- Los clips de audio y los acertijos deben prepararse y seleccionarse con antelación.
- Pequeños trozos de papel con partes del mensaje del super-cerebro, preparados con antelación.



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

El/La facilitador/a puede elegir entre 3 o 4 tareas por grupo.





2. JUEGO “EL BOSQUE SUSURRANTE”

INTELIGENCIAS: Lógico-matemática y Lingüística



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con
menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

Máximo 25 personas



TIEMPO

20 - 25 min.



OBJETIVOS

- Fortalecer las habilidades para resolver problemas y el pensamiento crítico.
- Ejercitar el pensamiento lógico en un entorno cooperativo.
- Ejercitar las habilidades lingüísticas en un entorno cooperativo.
- Evaluar la inteligencia lógico-matemática de los/as participantes, así como la lingüística.

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO

Este juego es cooperativo. Los/as participantes se dividen en 4-5 grupos con el mismo número de personas, si es posible; los grupos pueden ajustarse según el tamaño del grupo.

El juego consta de 7 categorías, y cada categoría tiene un color diferente. El/La facilitador/a decidirá previamente qué tareas utilizar, qué nivel de dificultad, etc. Cada categoría tiene 5 tareas diferentes y todas ellas incorporan lógica en cierta medida.

Las 7 categorías son:

- Patrones lógicos (tarjetas naranjas).
- Cálculos matemáticos (tarjetas amarillas).
- Acertijos lógicos (tarjetas rosas).
- Ciencia y lingüística (tarjetas verdes): en relación con estas tarjetas verdes, dependiendo del grupo, los/as facilitadores/as pueden pedir a los/as participantes que escriban 3 frases o más.
- Deducción lógica (tarjetas moradas).
- Medición y análisis de datos (tarjetas rojas).
- Debate (tarjetas azules): los/as participantes presentan 3 argumentos a favor o en contra de algo.



El/La facilitador/a comienza a leer el siguiente **texto introductorio** a los/as participantes:

“Nos encontramos reunidos en un frondoso y encantado bosque; oímos el suave susurro de las hojas y los suaves cantos de diferentes animales. De repente, aparece un viejo y sabio búho, y nos explica que el bosque está en peligro y que sus habitantes necesitan nuestra ayuda. Para salvar el bosque y sus criaturas, debemos completar una serie de tareas y responder a unas preguntas: cada respuesta correcta revelará una parte de una frase mágica que, cuando se complete y se una a las frases de los otros grupos, desvelará el secreto para restaurar la armonía en el bosque. El búho anima a todo el mundo a trabajar juntos/as, recordándonos que cada pequeña acción cuenta para proteger el mundo que nos rodea”.

Los/as participantes se dividen en grupos de 5 personas. Cada participante debe completar, al menos, una tarea, por lo que cada persona del grupo elige una tarjeta de color con su reto, sin saber a qué categoría corresponde cada color, lo que evita que los/as participantes más fuertes en un área elijan sólo preguntas de esa área.

El/La facilitador/a dará un ejemplo de cómo hacer/resolver cada una de las tareas. Aquí se ofrecen una serie de ejemplos:

- Ejemplo de la tarea 1 (cálculos matemáticos):

$$\begin{array}{r} 10 \\ - 8 \\ 1 \end{array} \quad \begin{array}{r} - 7 \\ - 7 \end{array}$$

Respuesta: $\begin{array}{r} 10 \\ 2 \quad 8 \\ 1 \quad 1 \quad 7 \end{array}$

- Ejemplo de la tarea 2 (patrones lógicos): *“Primero, plantas una semilla, luego la riegas, después florece una planta, etc.”*
- Ejemplo de la tarea 3 (acertijos lógicos): *“Hay un gallo sentado en el tejado de un granero. Si pusiera un huevo, ¿hacia qué lado del tejado rodaría?”* Respuesta: ¡los gallos no ponen huevos!
- Ejemplos de la tarea 4 (ciencia): *“¿Cuál es la única estrella que no tiene luz?”* Respuesta: la estrella de mar. *“Por favor, escribe un breve texto sobre los animales en peligro de extinción.”*
- Ejemplo de la tarea 5 (deducción lógica): *“Algunas abejas son reinas. Todas las reinas son bonitas. Conclusiones:*
1. *Todas las abejas son bonitas.*
2. *Todas las reinas son reyes.”*
Respuesta: No son correctas ni la Conclusión 1 ni la 2.

Todos los grupos deben completar las 7 tareas.



A medida que los/as participantes vayan terminando cada tarea, el/la facilitador/a les irá dando una palabra a cada uno/a. Cuando finalicen, los/as participantes juntan las palabras y forman una oración.

Luego, los grupos se reúnen y ordenan sus frases de manera lógica para formar una historia coherente.

Algunos **ejemplos de textos finales** son los siguientes:

- *“El medio ambiente es muy importante para todos/as nosotros/as. Incluye el aire, el agua y la tierra que nos rodea. Necesitamos proteger la naturaleza para las generaciones futuras. Las pequeñas acciones pueden marcar una gran diferencia. ¡Trabajemos juntos/as para mantener nuestro planeta sano!”.*
- *“Los animales son esenciales para un ecosistema equilibrado. Nos proporcionan alimento, compañía y ayudan a polinizar las plantas. Debemos proteger sus hábitats para garantizar su supervivencia”.*

El/La facilitador/a debe dividir cada texto en frases separadas y luego dividir cada oración en 4-5 partes, según el número de personas en cada grupo.



MATERIALES

- Cartas de tareas, divididas en categorías de colores (Anexo), que se pueden imprimir o enviar en formato digital, es decir, PDF.
- Lápices y/o bolígrafos.
- Hojas de papel.



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- El juego se puede llevar a cabo en persona y también se puede adaptar fácilmente para su uso por Internet. Cuando se juega por Internet, se puede utilizar Zoom y enviar retos a los/as participantes en mensajes privados, o a través de cualquier aplicación de mensajería (por ejemplo, WhatsApp).
- Si un grupo de participantes resuelve las tareas muy rápidamente, el/la facilitador/a puede darles más tarjetas; solo hay que recordar cortar en más trozos el texto final que deben reunir todos/as los/as participantes para terminar el juego, y eso es todo.
- En cuanto a las tarjetas verdes (Ciencia y Lingüística), dependiendo del grupo destinatario, los/as facilitadores/as pueden pedir a los/as participantes que escriban 3 frases o más.
- Los/as facilitadores/as pueden decidir si dan a los/as participantes un juego de tarjetas o una tarjeta por persona.



ANEXO: CARTAS DE TAREAS

Completa esta pirámide numérica. La suma de los números de cada nivel debe dar como resultado el número que aparece en la parte superior, en el último nivel.



Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430

aspaym
castilla y león

CEIPES

Fundación
Plomb

ROSTO
SOLIDARIO

GAMA INSTITUTE
GAMES, ARTS, MEDIA, EDUCATION

Completa esta pirámide numérica. La suma de los números de cada nivel debe dar como resultado el número que aparece en la parte superior, en el último nivel.



Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430

aspaym
castilla y león

CEIPES

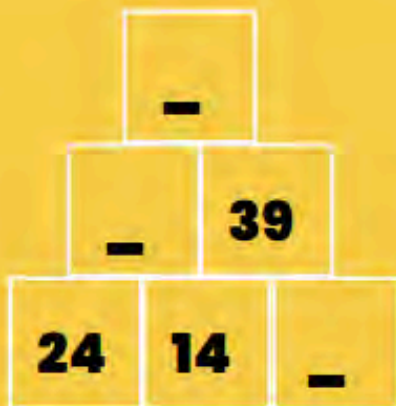
Fundación
Plomb

ROSTO
SOLIDARIO

GAMA INSTITUTE
GAMES, ARTS, MEDIA, EDUCATION



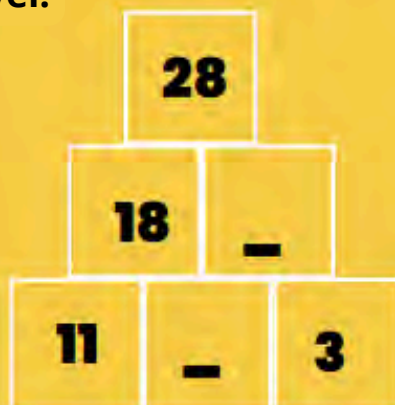
Completa esta pirámide numérica. La suma de los números de cada nivel debe dar como resultado el número que aparece en la parte superior, en el último nivel.



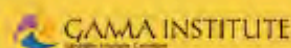
Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



Completa esta pirámide numérica. La suma de los números de cada nivel debe dar como resultado el número que aparece en la parte superior, en el último nivel.

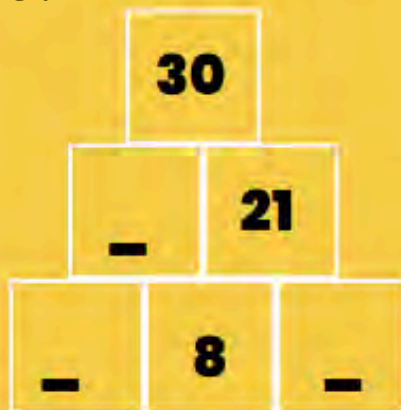


Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430

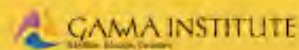
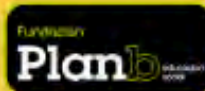




Completa esta pirámide numérica. La suma de los números de cada nivel debe dar como resultado el número que aparece en la parte superior, en el último nivel.



Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



Ordena las siguientes palabras de forma que tengan sentido.

1. Educación Secundaria,
2. Máster, 3. Universidad,
4. Educación Primaria,
5. Doctorado

- A: 5, 1, 2, 3, 4
- B: 4, 2, 3, 1, 5
- C: 4, 1, 3, 2, 5
- D: 4, 3, 2, 1, 5



Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430





Ordena las siguientes palabras de forma que tengan sentido.

**1. Palabra, 2. Párrafo,
3. Frase, 4. Letras,
5. Texto completo**

- A: 4, 1, 5, 2, 3
- B: 4, 1, 3, 5, 2
- C: 4, 2, 5, 1, 3
- D: 4, 1, 3, 2, 5



Co-funded by
the European Union



Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



Ordena las siguientes palabras de forma que tengan sentido.

**1. Elefante, 2. Gato,
3. Mosquito, 4. Tigre,
5. Ballena**

- A: 5, 3, 1, 2, 4
- B: 3, 2, 4, 1, 5
- C: 1, 3, 5, 4, 2
- D: 2, 5, 1, 4, 3



Co-funded by
the European Union



Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430





Ordena las siguientes palabras de forma que tengan sentido.

**1. Hierba, 2. Cuajada,
3. Leche, 4. Vaca,
5. Mantequilla**

- A: 1, 2, 3, 4, 5
- B: 2, 3, 4, 5, 1
- C: 4, 3, 1, 2, 5
- D: 5, 4, 3, 2, 1



Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



Ordena las siguientes palabras de forma que tengan sentido.

**1. Policía, 2. Castigo,
3. Delito, 4. Juicio,
5. Sentencia**

- A: 3, 1, 2, 4, 5
- B: 1, 2, 4, 3, 5
- C: 5, 4, 3, 2, 1
- D: 3, 1, 4, 5, 2

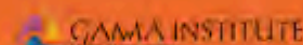


Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430





Debate: presenta 3 argumentos a favor o en contra del tema propuesto.

Inteligencia artificial

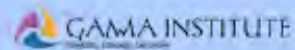


Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



Debate: presenta 3 argumentos a favor o en contra del tema propuesto.

Redes Sociales



Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430





Debate: presenta 3 argumentos a favor o en contra del tema propuesto.

Vacaciones



Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



aspaym
castilla y león

CEIPES



GAMA INSTITUTE
GAMMA INSTITUTE - GAMMA

Debate: presenta 3 argumentos a favor o en contra del tema propuesto.

Cuidado del medioambiente



Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



aspaym
castilla y león

CEIPES



GAMA INSTITUTE
GAMMA INSTITUTE - GAMMA



Debate: presenta 3 argumentos a favor o en contra del tema propuesto.

El campo VS. La ciudad



Co-funded by
the European Union

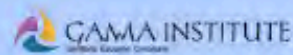


Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



CEIPES



Acertijo de lógica

Tienes 6 huevos, rompes 2, frías 2 y te comes 2. ¿Cuántos huevos te quedan?



Co-funded by
the European Union

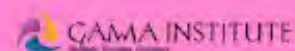


Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



CEIPES





Acertijo de lógica

Hay 10 calcetines blancos y 10 calcetines negros en una bolsa. ¿Cuál es el número mínimo de calcetines que hay que sacar de la bolsa para tener un par de calcetines?

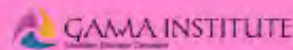


Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



Acertijo de lógica

¿En qué mes del año la gente duerme menos?

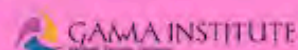


Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430





Acertijo de lógica

Tú eres mi hijo/a,
pero yo no soy tu
padre. ¿Quién ha
dicho esto?



Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



Acertijo de lógica

La madre de Beth
tiene tres hijas.
Una se llama Lara,
la otra es Sara.
¿Cómo se llama la
tercera hija?

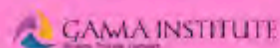


Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430





**Por favor, escribe
un texto breve
sobre:**

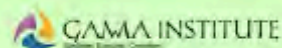
**Animales en peligro
de extinción**



Co-funded by
the European Union



Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



**Por favor, escribe
un texto breve
sobre:**

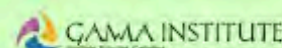
**Cómo es el clima en
tu zona**



Co-funded by
the European Union



Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430





**Por favor, escribe
un texto breve
sobre:**

**Los diferentes tipos
de animales que se
pueden encontrar
en el desierto**



Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



**Por favor, escribe
un texto breve
sobre:**

**Qué te puedes
encontrar en la
montaña**

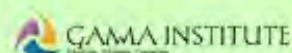


Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430





**Por favor, escribe
un texto breve
sobre:**

**Los diferentes tipos
de animales que se
pueden encontrar
en el océano**



Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430

 **aspaym**
castilla y león

CEIPES

Fundación
Planb
educación
social

 **ROSTO
SOLIDARIO**

 **GAMA INSTITUTE**
Educación. Educación. Conciencia

**Considera que estas
afirmaciones son ciertas, lee las
conclusiones y elige la opción
correcta (A, B, C o D):**

**Algunos sueños son noches.
Algunas noches son días.**

Conclusiones:

**1. Todos los días son noches o
sueños.**

2. Algunos días son noches.

- A: Solo la Conclusión 1 es correcta.
- B: Solo la C. 2 es correcta.
- C: Ni la C.1 ni la 2 son correctas.
- D: La C.1 y la 2 son correctas.



Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse


Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430

 **aspaym**
castilla y león

CEIPES

Fundación
Planb
educación
social

 **ROSTO
SOLIDARIO**

 **GAMA INSTITUTE**
Educación. Educación. Conciencia



Considera que estas afirmaciones son ciertas, lee las conclusiones y elige la opción correcta (A, B, C o D):

Algunos reyes son reinas. Todas las reinas son hermosas.

Conclusiones:

1. Todos los reyes son hermosos.
2. Todas las reinas son reyes.

- A: Solo la Conclusión 1 es correcta.
- B: Solo la C. 2 es correcta.
- C: Ni la C.1 ni la 2 son correctas.
- D: La C.1 y la 2 son correctas.

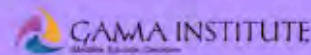
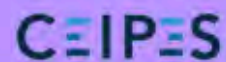


Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



Considera que estas afirmaciones son ciertas, lee las conclusiones y elige la opción correcta (A, B, C o D):

Todas las flores son árboles. Ninguna fruta es un árbol.

Conclusiones:

1. Ninguna fruta es una flor.
2. Algunos árboles son flores.

- A: Solo la Conclusión 1 es correcta.
- B: Solo la C. 2 es correcta.
- C: Ni la C.1 ni la 2 son correctas.
- D: La C.1 y la 2 son correctas.

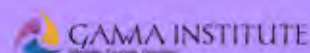


Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430





Considera que estas afirmaciones son ciertas, lee las conclusiones y elige la opción correcta (A, B, C o D):

Todos los mangos son de color dorado. Ningún objeto de color dorado es barato.

Conclusiones:

1. Todos los mangos son baratos.
2. Los mangos de color dorado no son baratos.

- A: Solo la Conclusión 1 es correcta.
- B: Solo la C. 2 es correcta.
- C: Ni la C.1 ni la 2 son correctas.
- D: La C.1 y la 2 son correctas.

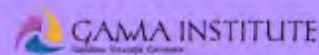
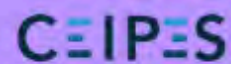


Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



Considera que estas afirmaciones son ciertas, lee las conclusiones y elige la opción correcta (A, B, C o D):

Algunas espadas son afiladas. Todas las espadas están oxidadas.

Conclusiones:

1. Algunas cosas oxidadas son afiladas.
2. Algunas cosas oxidadas no son afiladas.

- A: Solo la Conclusión 1 es correcta.
- B: Solo la C. 2 es correcta.
- C: Ni la C.1 ni la 2 son correctas.
- D: La C.1 y la 2 son correctas.

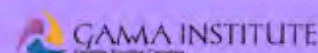
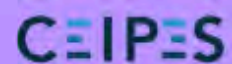


Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

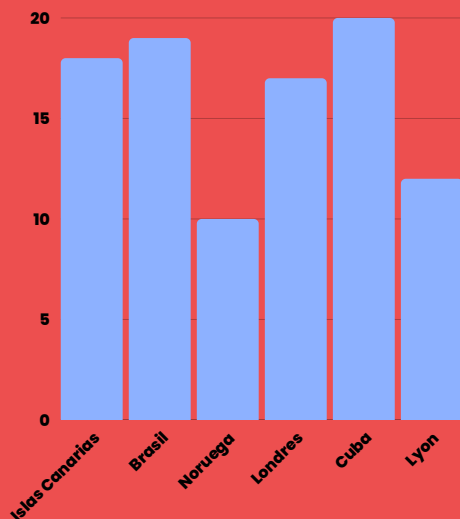
Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430





Responde a la siguiente pregunta:

¿Cuál es el lugar preferido?



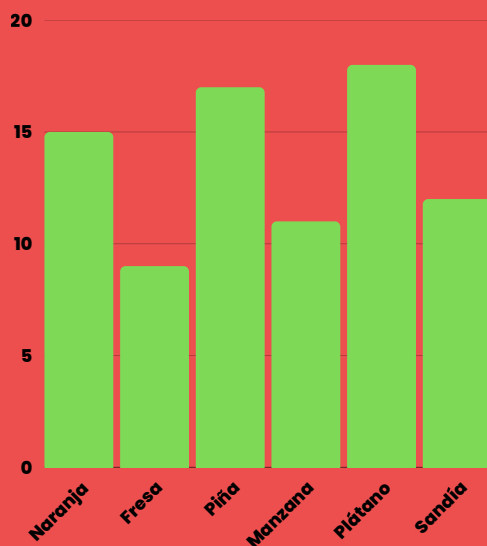
Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430



GAMA INSTITUTE
Săratușu, Educație, Cercetare

Responde a la siguiente pregunta:

¿Cuál es la fruta que menos gusta?



Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430

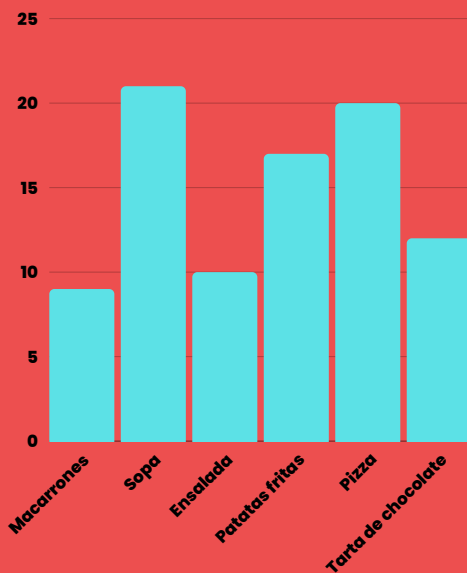


GAMA INSTITUTE
Săratușu, Educație, Cercetare



Responde a la siguiente pregunta:

¿Cuántas personas prefieren los macarrones?



Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430

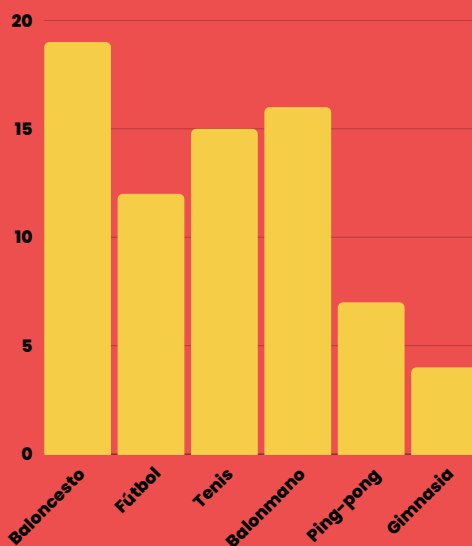
 **aspaym**
castilla y león

CEIPES



Responde a la siguiente pregunta:

¿Cuántas personas prefieren el tenis?



Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430

 **aspaym**
castilla y león

CEIPES



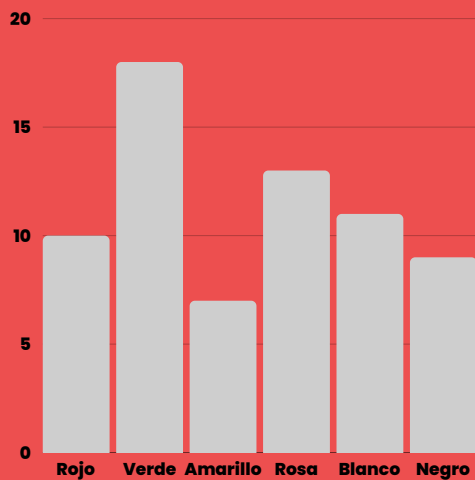


Co-funded by
the European Union



Responde a la siguiente pregunta:

¿Cuántas personas prefieren el color rosa?



Co-funded by
the European Union



Intellectual
Multiverse

Project code: 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430

 **aspaym**
castilla y león

CEIPES



GAMA INSTITUTE
Sănătate, Educație, Cercetare



3. JUEGO “MOVIÉNDOTE POR TU CASA”

INTELIGENCIAS: Espacial y Corporal-Cinestésica



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con
menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

3-4 grupos de máximo 5 participantes



TIEMPO

30 min. aproximadamente



OBJETIVOS

- Fomentar la capacidad de resolver problemas utilizando el cuerpo o partes del mismo.
- Mejorar la coordinación física y la conciencia corporal, así como las habilidades motoras finas y gruesas.
- Mejorar la conciencia espacial y la memoria cinestésica.
- Practicar el movimiento expresivo y la creación de representaciones mentales.

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO

El/La facilitador/a divide al grupo en grupos más pequeños para jugar. Cada grupo tendrá un plano de la casa con habitaciones y deberá decidir quién representará a cada personaje.

El/La facilitador/a da las siguientes instrucciones:

“Ahora vamos a jugar a un juego. Os voy a dar a cada uno/a un plano de la casa (Anexo 1). Esta es vuestra casa común. En esa casa vivís 5 personas (o menos, en caso de que el grupo tenga menos participantes): persona 1 (por ejemplo, Madre), persona 2 (por ejemplo, Tía), persona 3 (por ejemplo, Hijo), persona 4 (por ejemplo, Prima) y persona 5 (por ejemplo, Abuela).

Por favor, decidid quién va a representar a cada personaje. Tenéis que actuar (interpretar) como si realmente fuerais ese personaje. La forma en que os movéis por el espacio, la manera en que actuáis durante las tareas...

Ahora, cada persona tiene un mapa de la casa y es un personaje. Imaginad que el mapa es este espacio que tenéis delante. Tenéis la escala del mapa justo ahí. Cada cuadrado de la cuadrícula representa un paso. Entonces, ¿podemos dar todos/as un paso adelante? Tiene que ser uno pequeño. ¡Intentémoslo!”

Los/as participantes deben intentar dar los pasos y alinear el tamaño de los pasos que dan. El/La facilitador/a continúa con las instrucciones:

“Esas líneas gruesas son puertas. Todas las puertas están cerradas y en el mapa se puede ver la dirección en la que deben abrirse.

Ahora, ¿dónde creéis que está el baño? ¿Y el salón? ¿Y la cocina? ¿Podéis abrir la puerta de la cocina, por favor?”



El/La facilitador/a debe dejar que los/as participantes señalen dónde creen que están las habitaciones en el espacio y que den un ejemplo de cómo se abren las puertas. Si el/la facilitador/a nota cierta confusión, les ayudará a comprender la escala y la posición de las habitaciones en el espacio real, antes de que comience el juego.

El/La facilitador/a puede dar 5 minutos a cada grupo para que se muevan por el espacio y comprendan mejor dónde están los espacios imaginarios de su casa.

Cuando todos/as conozcan la escala y la ubicación de las habitaciones y las puertas, el/la facilitador/a pedirá a los/as participantes 2, 3, 4 y 5 que se coloquen fuera de la casa, en la puerta principal. Solo la persona 1 irá al salón.

Cada persona debe colocarse donde el/la facilitador/a le haya indicado.

El/La facilitador/a pedirá a los/as participantes que dediquen unos minutos a imaginar que realmente son esa persona/personaje, intentando pensar y comportarse como él/ella. A continuación, cada participante recibirá unas instrucciones del/la facilitador/a (en un papel o susurradas – Anexo 2).

La tarea consiste en guiar a alguien a otra habitación para realizar una tarea, sin decir a qué habitación se le está guiando. Los/as participantes deben comprender dónde se encuentra la otra persona y guiarla a través del espacio, teniendo en cuenta los objetos y las puertas del mapa. El/La facilitador/a debe recordar a los/as participantes que todas las puertas están cerradas.

El/La facilitador comienza a dar las instrucciones a la persona 1, tal y como se presenta en el Anexo 2.

Si algún/a participante tiene dificultades para dar o recibir instrucciones, el/la facilitador/a debe esperar un poco para ver si el grupo va a ayudar a esa persona o si esta puede desarrollar alguna estrategia. Sólo si la persona comienza a mostrar desmotivación, el/la facilitador/a debe intervenir.

Ejemplo de la dinámica del juego:

La persona 1 está en el salón y recibe el primer papel para dar instrucciones a la persona 2. La persona 1 debe dar instrucciones a la persona 2 para que vaya al baño, a limpiarlo. No obstante, la persona 1 no puede decirle a la persona 2 cuál es el destino final. Sólo cuando la persona 2 llegue al baño, la persona 1 le indica que debe limpiar esa habitación de la casa.

Tras realizar la tarea en el baño, el/la facilitador/a le da a la persona 2 el papel con las instrucciones (o se las susurra) que esta debe darle a la persona 3; y así sucesivamente con todos los personajes, hasta que todos/as hayan sido guiados/as y hayan guiado a otros/as participantes.

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Qué os pareció trabajar en grupo?
- ¿Qué os pareció representar a otra persona?
- ¿Qué os pareció dar instrucciones a los demás? ¿Y recibirlas?
- ¿Imaginasteis el espacio en vuestra mente? ¿Os resultó difícil?
- ¿Cómo fue para vosotros/as moveros por el espacio con vuestro cuerpo (conciencia del espacio y del cuerpo)?



MATERIALES

- Un espacio amplio, de al menos 4 metros de largo (6 pasos pequeños) y 2 metros de ancho (4 pasos pequeños).
- Papel y bolígrafos/lápices.
- Mapas de la casa impresos (Anexo 1).
- Instrucciones para los/as participantes (Anexo 2): se pueden imprimir o susurrar.
- Propuestas para los personajes (opcional).
- Antifaces (opcional).

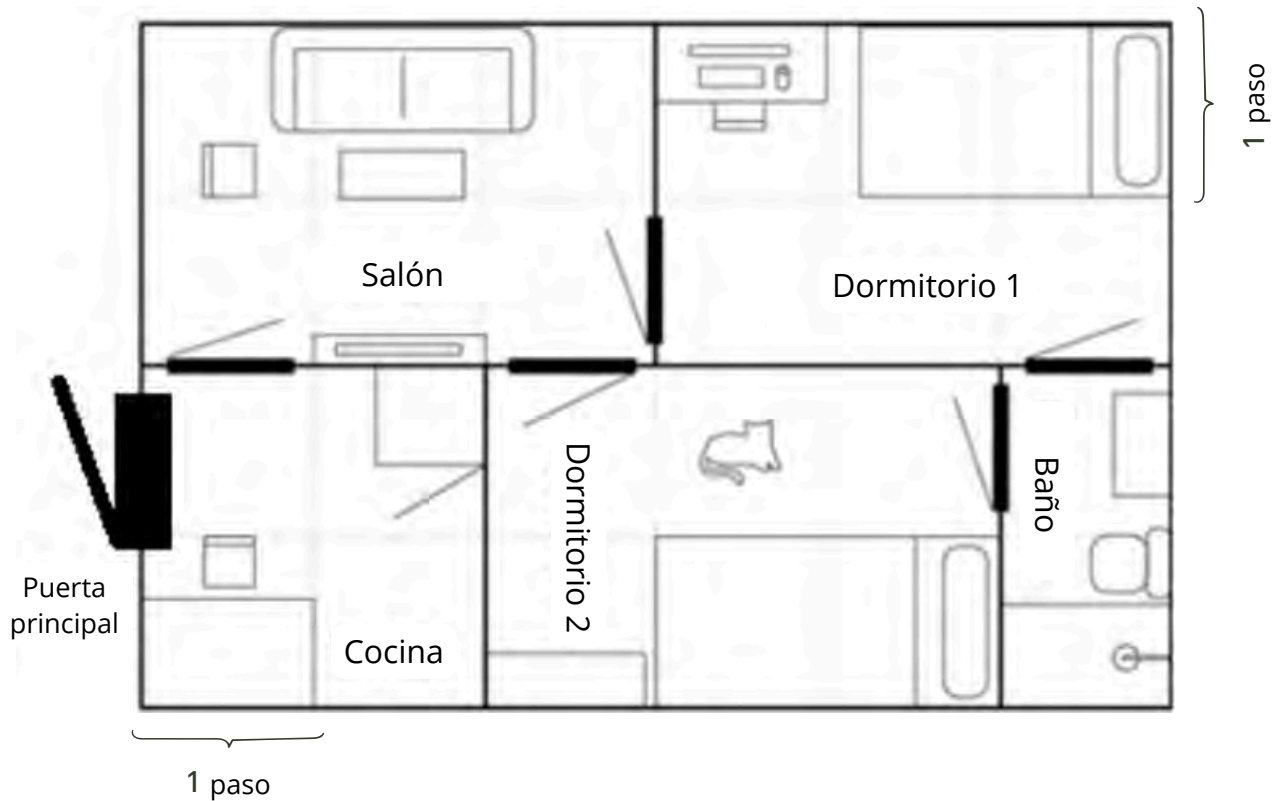


RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- El/La facilitador/a debe conocer bien el espacio donde se desarrolla el juego, asegurándose de que haya suficiente espacio para jugarlo.
- Lo ideal es tener un mínimo de 3 jugadores/as y un máximo de 5 para jugar (Parte 2). Si el grupo solo tiene 3 o 4 personas, el/la facilitador/a debe eliminar algunos personajes de las instrucciones (Anexo 2); sin embargo, si el grupo es más grande, el/la facilitador/a puede formar parejas y que cada una represente un personaje, que debe moverse como una sola persona. En este caso, el juego se puede jugar con 10 participantes.
- El/La facilitador/a puede adaptar los personajes al grupo: por ejemplo, los personajes pueden ser una familia tradicional, un grupo de amigos/as, un equipo de limpieza... Lo que mejor se adapte a cada grupo. El/La facilitador/a también puede dejar que cada grupo decida quiénes son.
- El/La facilitador/a también puede cambiar las tareas que debe realizar cada personaje y decidir su nivel de dificultad.

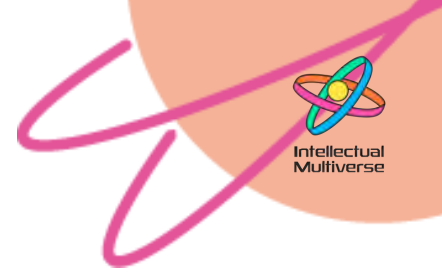


ANEXO 1: MAPA DE LA CASA



ANEXO 2: INSTRUCCIONES PARA LOS/AS PARTICIPANTES

| Nr | Quién da las instrucciones | Dónde está esa persona | A quién le da las instrucciones | Dónde tiene que ir esa persona | Qué tarea debe hacer esa persona y dónde |
|----|----------------------------|------------------------|---------------------------------|--------------------------------|---|
| 1 | Persona 1 | Salón | Persona 2 | Baño | Limpiar el baño |
| 2 | Persona 2 | Baño | Persona 3 | Cocina | Limpiar el frigorífico de la cocina |
| 3 | Persona 3 | Cocina | Persona 4 | Dormitorio 2 | Limpiar el dormitorio 2 |
| 4 | Persona 4 | Dormitorio 2 | Persona 5 | Dormitorio 1 | Colocar la ropa limpia en el armario del dormitorio 1 |
| 5 | Persona 5 | Dormitorio 1 | Persona 1 | Fuera | Ir fuera y cortar el césped |



4. JUEGO “CONECTA LOS RITMOS”

INTELIGENCIAS: Musical y Naturalista



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con
menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

4 grupos de 4-5 participantes



TIEMPO

30 min. aproximadamente



OBJETIVOS

- Discriminar, integrar y crear sonidos y melodías.
- Creación musical; capacidad rítmica.
- Discriminar, identificar y clasificar sonidos naturales.
- Recopilación lógica y evaluación crítica de los datos para darles significado..

ACTIVIDAD DE CALENTAMIENTO:

Todos/as los/as participantes deben ponerse de pie. El/La facilitador/a da las siguientes instrucciones: *“Vais a escuchar algunos sonidos. Tenéis que averiguar si son sonidos de la naturaleza, de animales o de humanos/as. Cada esquina de la sala es una categoría. Tenéis que desplazaros a la esquina que consideréis correcta.”*

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO

PRIMERA PARTE:

El/La facilitador/a divide al grupo en 4 equipos (como máximo, 5 elementos en cada equipo). Luego, él o ella explica el juego de la siguiente manera:

“Cada equipo trabajará por separado. Recibiréis un teléfono móvil/ordenador con 4 fragmentos musicales. Vuestro primer objetivo es identificar la música y la categoría a la que pertenece.

- 1º categoría: Estilo de música.
- 2º categoría: Instrumento musical.
- 3º categoría: Elementos naturales.
- 4º categoría: animales.

Para acceder a todas las categorías, primero debéis adivinar la anterior. Una vez que hayáis adivinado todas las categorías, vuestro grupo debe averiguar a qué escenario pertenece. El escenario es un ecosistema. Todos los escenarios son diferentes.”

Luego, los 4 grupos deben ir a diferentes lugares para acceder a los sonidos musicales; puede ser necesario tener un/a facilitador en cada grupo para reproducir la primera pista, decidir si la respuesta es correcta y reproducir la siguiente pista. Otra opción es que, en lugar de tener un móvil/ordenador por grupo, se use una aplicación interactiva pregrabada o un código QR para que cada grupo desbloquee los sonidos paso a paso.

SEGUNDA PARTE:

Después de que cada grupo identifique el escenario, el/la facilitador/a da las siguientes instrucciones:

“Ahora, cada grupo debe crear una melodía o una actuación que incluya algunos de los sonidos musicales que habéis escuchado antes. El objetivo es interpretar esa melodía ante los demás grupos para que puedan adivinar vuestro escenario. Esto no es una competición, ya que todo el grupo gana en conjunto (trabajo colaborativo). Tenéis 20 minutos para crear y podéis utilizarlos como queráis: producir sonidos, usar vuestro cuerpo, buscar elementos en el exterior, manipular y explorar elementos naturales...”

TERCERA PARTE:

Cuando todos los grupos terminan la tarea, se dirigen a la misma sala y comienzan a actuar.

El juego termina cuando se adivinan todas las actuaciones de los grupos.

SCAN



Jungla



Desierto



Ciudad



Playa



DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

Una vez finalizado el juego, el/la facilitador/a plantea algunas preguntas al grupo:

- ¿Qué os parece trabajar en grupo?
- ¿Qué os ha parecido escuchar cada pieza musical? ¿Os ha resultado difícil reconocerla?
- ¿Qué os parece crear una nueva melodía?
- ¿Cómo creéis que se relaciona este ejercicio con las habilidades musicales y naturalistas?



MATERIALES

- Un espacio amplio.
- Teléfono móvil u ordenador con conexión a Internet para cada equipo.
- Escenarios musicales (Anexo 1).
- Música para cada escenario (Anexo 2).
- Auriculares (opcional).
- Instrumentos musicales, elementos de la naturaleza (opcional).



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

El/La facilitador/a debe conocer bien el espacio donde se desarrolla el juego, asegurándose de que haya suficiente espacio para jugarlo.

Lo ideal es tener un máximo de 4 equipos, con 5 jugadores cada uno.

Adaptaciones para necesidades especiales:

- Utilizar ayudas visuales (tarjetas o imágenes) para representar sonidos o instrumentos.
- Ofrecer auriculares con cancelación de ruido a los/as participantes sensibles al sonido.
- Permitir la exploración táctil de los instrumentos/elementos naturales.
- Proporcionar instrucciones escritas o visuales para mayor claridad.



ANEXO 1: ESCENARIOS MUSICALES

1º escenario: Jungla

- Estilo de música: tradicional / tribal.
- Instrumento: drums / bongo.
- Elemento natural: cascada de agua.
- Animal: mono o elefante.

2º escenario: Playa

- Estilo de música: reggae.
- Instrumento: voz.
- Elemento natural: olas del océano.
- Animal: gaviotas o delfines.

3º escenario: Desierto

- Estilo de música: música árabe.
- Instrumento: flauta.
- Elemento natural: tormenta de arena o fuego.
- Animal: serpiente.

4º escenario: Ciudad

- Estilo de música: rock.
- Instrumento: guitarra eléctrica.
- Elemento natural: trueno.
- Animal: perros o gatos.



ANEXO 2: MÚSICA PARA CADA ESCENARIO

Algunos ejemplos para los escenarios:

1º escenario (Jungla):

- Jungle-jazz-drum-water cascade-monkey/elephant:
<https://open.spotify.com/intl-es/track/2Ju42T1PwVXzBoG4qnRgxm?si=fdea892ad7634eb5> (2:02-2:21) <https://open.spotify.com/intl-es/track/4d21y8DL6oMN4n9NmArNqg?si=033585c3e56c4920> (6:29 -6:40)
- Tambores: <https://open.spotify.com/intl-es/track/7lkfR8pnwz7EE2Scvo7EP8?si=0999247818224012>
- Bongo: <https://open.spotify.com/intl-es/track/71J0ZiyY16BJBITgeQuSl3?si=98df326f285a4a2f>
- Cascada de agua: <https://open.spotify.com/intl-es/track/6LWNOJ2CRhFCqdomoysEh3?si=6f0dfa659af84e9c>
<https://open.spotify.com/intl-es/track/0Hid0lrDc50PWfBdyadwVD?si=4b0dddcf6e684b9c>
- Mono: <https://open.spotify.com/intl-es/track/3ahQ6mc3lrdgKJVI6bUJhz?si=054af68324a1417c>
- Elefante: <https://open.spotify.com/intl-es/track/5JvB9P9JN6Ny9kJRmV4gCI?si=8f78f65dae2b4f7b>

2º escenario (Playa):

- Beach reggae/ vocals ocean waves dolphins:
<https://open.spotify.com/playlist/37i9dQZF1ElgtVMulK5m2P>
<https://open.spotify.com/track/3c6CoQBVpDNHL2QcBogllc>
- Voces: <https://open.spotify.com/album/1r0zcv9hn6TFqajmdFcHg5>
<https://open.spotify.com/album/0U8YOylg6DUJTco8NhvCsW>
- Olas del océano: <https://open.spotify.com/playlist/51xnvswDeZbfyKq5d1ufHT>
<https://open.spotify.com/track/0YUkG1kFgb6vLDiQqmBaM3>
- Delfines: <https://open.spotify.com/track/0ZRE4to8ZWvstsGngL7PHm>
- Gaviotas: <https://open.spotify.com/track/762UJE0oSp7By20KsbWks2>

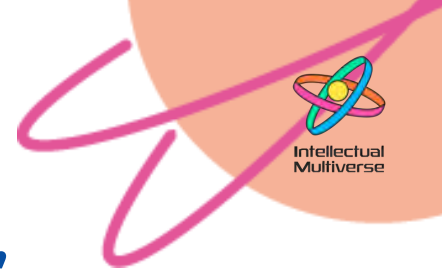
3º escenario (Desierto):

- Estilo arabesco: <https://open.spotify.com/playlist/37i9dQZF1Eld4VNBaRtbbT>
- Estilo occidental: <https://open.spotify.com/playlist/43h5szKEIG0gKfoBLFsXAg>
- Flauta clásica: <https://open.spotify.com/playlist/6waO5TodggE9epY91vYlwe>
<https://open.spotify.com/playlist/3ZRIJdLjyRJm4MjD25wdb>
- Fuego: <https://open.spotify.com/playlist/37i9dQZF1DXaa8UmWJHYTU>
- Serpiente (silbido): <https://open.spotify.com/playlist/1u22b1ppbHwuk3WdHxkPYG>
- Serpiente de cascabel: <https://open.spotify.com/track/3kJEX8plJltkvQTEfyIO8g>



4º escenario (Ciudad):

- Rock: <https://open.spotify.com/album/3DGHc6kJMQauqBiDqQC76t>
<https://open.spotify.com/playlist/6mwwlCec874FbDaz8EDeyj>
- Instrumento - guitarra eléctrica:
<https://open.spotify.com/playlist/71u9LyXX96cfmfPBJVpe3A>
- Tormenta eléctrica: <https://open.spotify.com/playlist/6wx6zQaEaQ7pWj7e0CIM3S>
- Perros: <https://open.spotify.com/playlist/63tOIPXEGtCWGBqYAbTKbN>



5. JUEGO “EL VIAJE DEL SUBMARINO”

INTELIGENCIAS: Interpersonal y Espacial



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con
menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

10 participantes (2 grupos de 5 personas)



TIEMPO

30 min. aproximadamente



OBJETIVOS

- Mejorar la orientación espacial y las habilidades de coordinación.
- Fomentar la confianza, la comunicación y las habilidades de escucha activa.
- Trabajar en equipo, ser consciente del papel individual dentro del grupo y trabajar por un objetivo común.
- Potenciar la conciencia corporal y la autoconciencia, tanto individual como grupal.

ACTIVIDAD DE CALENTAMIENTO “EL/LA ESPÍA”:

Esta es una introducción/calentamiento de 5 minutos al juego. Los/as participantes son ahora espías y se colocan juntos/as, en círculo. El/La facilitador/a les explica que todos/as deben bajar la cabeza, mirar al suelo y, cuando él o ella cuente hasta 3 (1..., 2... ¡y 3!), deben levantar la vista del suelo y mirar a alguien. Si por casualidad 2 personas (2 espías, en este caso) se miran entre sí, pierden porque se habrán descubierto mutuamente y ambas abandonan el círculo.

El/La participante o participantes que queden al final ganan.

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO

Antes de comenzar, el/la facilitador/a debe preguntar si alguien tiene alguna dificultad y adaptar el juego en consecuencia. Dado que este juego implica contacto físico, también debe asegurarse de que todas las personas estén de acuerdo con ello o adaptar el juego en consecuencia.

El objetivo del juego es encontrar el tesoro perdido de Jacques Cousteau. Cada grupo tiene partes separadas del tesoro y ambos deben juntarlas para encontrar el tesoro (un rompecabezas completo). El/La facilitador/a cuenta una historia sobre un barco hundido y explica los antecedentes de la historia. Los/as participantes (la tripulación) estarán en un submarino bajo el agua y seguirán las instrucciones de su capitán para reunir sus piezas y encontrar el tesoro (la imagen del rompecabezas).

Roles:

- 2 capitanes/as.
- 2 tripulaciones de submarinos.



ANTES DE JUGAR:

Un/a facilitador/a saca al grupo de la sala y explica la actividad; el/la otro/a facilitador/a prepara la sala con la pista de obstáculos. Pueden mover sillas, colocar conos en el suelo, cuerdas, etc.

Los/as participantes se dividen en 2 grupos iguales y una persona de cada grupo comienza como “capitán/a del submarino” (líder).

El/La capitán/a debe cuidar del submarino, usar su empatía para guiar al grupo y estar en contacto con los sentimientos y reacciones del grupo (el/la facilitador/a debe explicarle esto al/la capitán/a y darle unos segundos para que reflexione sobre los aspectos de su personalidad que podría usar para liderar al grupo).

El resto del grupo es la tripulación. La tripulación debe utilizar también sus habilidades intrapersonales para aprovechar su potencial para apoyar a los demás y seguir las instrucciones (el/la facilitador/a debe explicar esto a la tripulación y darles unos segundos para que reflexionen sobre los aspectos de su personalidad que podrían utilizar para ser buenos/as tripulantes).

El/La facilitador/a explica las señales para moverse:

- 1 golpecito en los hombros con ambas manos, 1 paso adelante.
- 2 golpecitos, 2 pasos adelante.
- 1 golpecito en el hombro derecho, un paso a la derecha.
- 1 golpecito en el hombro izquierdo, un paso a la izquierda.
- 2 golpecitos en el hombro derecho, girar a la derecha.
- 2 golpecitos en el hombro izquierdo, girar a la izquierda.
- 1 golpecito en la cabeza, paso hacia atrás.

Dependiendo del nivel de dificultad, el/la facilitador/a puede quitar o añadir más golpecitos (por ejemplo, una señal para saltar, para agacharse).

Si hay tiempo, los/as participantes también pueden inventar sus propias señales, lo cual es una forma estupenda de trabajar las habilidades interpersonales.

CÓMO JUGAR:

1. El/La “capitán/a del submarino” (líder) es quien da las órdenes al resto del grupo. Dirigirá durante un máximo de 4-5 minutos y el/la facilitador/a indicará cuándo se debe cambiar de capitán/a gritando “¡cambio de capitán/a!” o algo similar.
2. Cuando los miembros del grupo hayan repasado las instrucciones, los grupos se ponen en fila y el/la “capitán/a del submarino” se coloca al final de esta.
3. Todo el grupo pone las manos sobre los hombros de la persona que tiene delante. Todos/as, excepto el/la capitán/a, tienen los ojos vendados y deben depender de las instrucciones que les da el/la capitán/a.
4. Con cada cambio de capitán/a, se añade otra instrucción para aumentar la dificultad. Cada persona tendrá la oportunidad de ser el/la capitán/a durante un máximo de 4-5 minutos.

El objetivo de ambos equipos es reunir sus tesoros, juntarlos y encontrar el tesoro (imagen del anexo).

DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

La sesión de reflexión comienza cuando los 2 grupos hayan reunido las piezas del tesoro y descubran la imagen final. El/La facilitador/a pedirá a todos los miembros del grupo que expliquen lo que han “encontrado”. Algunas preguntas de ejemplo para profundizar en la sesión de reflexión son:

- ¿Cómo os sentisteis durante esta actividad?
- ¿Qué preferisteis: ser el/la capitán/a del submarino o formar parte de la tripulación?
- ¿Cómo os sentisteis como líderes y cómo os sentisteis como participantes? (liderazgo, empoderamiento, comunicación, preocupación por el estado del equipo, empatía, dependencia del capitán, nerviosismo, inseguridad, confianza, sensación de seguridad en el grupo, etc.)
- ¿Qué aprendisteis sobre vosotros/as mismos/as? (Vuestros puntos fuertes, vuestros puntos débiles, vuestros límites personales)
- ¿Qué aprendisteis sobre el grupo?
- ¿Qué aprendisteis sobre vosotros/as mismos/as al estar en este grupo?
- ¿Qué utilizasteis para realizar esa tarea (estilo de aprendizaje)?
- ¿Cómo podríais mejorar en este juego la próxima vez que juguéis?



MATERIALES

- Un espacio amplio.
- Objetos del aula que puedan utilizarse como obstáculos (sillas, taburetes, cuerdas, mochilas, tableros, etc.).
- Tesoro (Anexo): piezas de un rompecabezas y 2 cofres del tesoro. El tesoro es una imagen dividida en muchas piezas y distribuidas equitativamente en los 2 cofres del tesoro. Cuando se unen, se forma una imagen completa (es decir, una escena).
- Vendas para los ojos (opcional).
- Música de fondo relacionada con el mar para crear ambiente (opcional).
- Sombrero de capitán (opcional).





RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- **ADAPTACIONES:**

- Dependiendo de las características del grupo, se puede adaptar el juego añadiendo más o menos instrucciones y más o menos obstáculos.
- Para las personas a quienes no les gusta que les toquen, en lugar de tocarles, el/la capitán/a podría dar palmadas o hacer sonidos, y cada uno/a podría ponerse de pie en una dirección específica.
- Para las personas con movilidad reducida, se pueden dar instrucciones verbales o dar palmadas. Si esto no es posible, se pueden dar instrucciones visuales, como imágenes, colores o pictogramas.

- **VERSIÓN VIRTUAL:** este juego puede adaptarse al juego “Hundir la flota” o a un cofre del tesoro digital usando <https://genially.com/> (los/as participantes tendrían que crear una cuenta previamente). El juego tendría que prepararse con antelación y hacerse público, compartiéndolo con los/as participantes. El/La capitán/a es la única persona que puede abrir la plantilla y mover el juego, y los demás discuten cómo moverlo. Después de 2-3 minutos, se puede cambiar de capitán/a. Explica las reglas antes de empezar. Es posible que desees enviar un documento en el chat con las instrucciones para la tarea (lo cual aumenta las competencias digitales). Para hacerlo más difícil, dales sólo 10 minutos para terminar y después el/la facilitador/a cerrando el juego. Los equipos no saben dónde están los demás equipos.

- **CLASS DOJO:** al principio, cada persona crea un avatar de sí misma, una emoción, que la identifica a ella y a su personalidad. Se hace una breve presentación de cada persona antes de comenzar la actividad. Esta sería una forma de trabajar las habilidades intra e interpersonales.

- **OPCIONES PARA LA SESIÓN DE REFLEXIÓN:** si hablar les resulta difícil, tal vez se podrían utilizar tarjetas con emojis para que los/as participantes puedan mostrar cómo se sienten.



ANEXO: TESORO (IMAGEN PARA CREAR EL ROMPECABEZAS)



6. JUEGO “GYMKHANA NATURALISTA”

INTELIGENCIAS: Naturalista y Lógico-matemática



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con
menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

12 a 16 participantes (divididos/as en grupos)



TIEMPO

45 min. aproximadamente



OBJETIVOS

- Aprender a prestar atención a los detalles y elementos naturales de nuestra zona.
- Validar los conocimientos sobre los elementos naturales y mejorar el aprendizaje de otros nuevos.
- Desarrollar la conciencia sobre las causas naturales y las cuestiones relacionadas con nuestro entorno.
- Mejorar la capacidad de razonamiento lógico para identificar patrones.
- Desarrollar habilidades para la resolución de problemas.
- Mejorar las habilidades para estructurar y organizar ideas con lógica.

ACTIVIDAD DE CALENTAMIENTO:

El/La facilitador/a pide a los/as participantes que se sienten cómodamente, cierren los ojos y escuchen una música (2 min. aproximadamente):

- Pájaros cantando: <https://www.youtube.com/watch?v=Nmmsl2X--U>
- Ruido blanco del agua: <https://www.youtube.com/watch?v=jkLRith2wcc>
- Olas del océano: <https://www.youtube.com/watch?v=6Mwq88CqzJ4>

Después de esta experiencia, es posible que los/as participantes se sientan inmersos/as en un entorno natural. Esta actividad de calentamiento es una sugerencia para nuestra vida diaria.

El/La facilitador/a puede leer el siguiente texto a los/as participantes:

“A menudo, nos gustaría salir y disfrutar de la naturaleza, pero no podemos; sin embargo, la tecnología puede ayudarnos a acercarnos a la naturaleza. En el trabajo o en casa, una banda sonora puede darnos un ambiente agradable o un momento de relajación al final del día...”

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO

La inteligencia naturalista también tiene que ver con el conocimiento; algunas personas tienen muchos conocimientos sobre un tema específico, pero, por lo general, ni siquiera nos damos cuenta de cuánto sabemos ya sobre la naturaleza. Y cuánto más podemos aprender fácilmente...

El/La facilitador/a explica que los/as participantes están realizando un juego en equipo, con 4 retos. Los retos serán los mismos para todos los equipos, pero el orden de esos retos será diferente para cada equipo, por lo que no realizarán el mismo reto al mismo tiempo.



NOTA IMPORTANTE PARA LOS/AS FACILITADORES/AS:

Si hay, por ejemplo, 4 equipos, el/la facilitador/a debe preparar 4 secuencias diferentes para cada equipo.

El/La facilitador/a también debe explicar que algunos retos del juego se llevarán a cabo fuera de la sala de trabajo (preferiblemente en un jardín cercano).

Cada equipo será evaluado por su rendimiento en los retos. La puntuación total de los 4 retos tendrá un valor máximo de 98 puntos. El equipo que termine primero recibirá 2 puntos extra. Por lo tanto, la puntuación máxima que se puede obtener en este juego es de 100 puntos.

¡Cada equipo tiene 30 minutos para completar el juego!

PASOS DEL JUEGO:

- Paso 1: El/La facilitador/a divide al grupo en equipos, cada uno con un nombre (por ejemplo, fuego, agua, viento, tierra, etc.).
- Paso 2: Cada equipo debe elegir a un/a representante con un teléfono móvil. Será el único teléfono móvil disponible por equipo (solo como variante, se pueden imprimir las tareas).
- Paso 3: Cada equipo recibirá las instrucciones de la actividad (Anexo 1) en ese teléfono móvil. El equipo debe seguir la secuencia de tareas (previamente realizada por el/la facilitador/a). El/La facilitador/a advierte que está prohibido buscar información en Internet.
- Paso 4: Los equipos deben responder a los 4 retos del juego (fuera y dentro de la sala) en 30 minutos.
- Paso 5: Después de completar las tareas, todos los equipos regresan a la sala de trabajo y entregan su hoja de respuestas a los/as facilitadores/as. El primer equipo en terminar gana 2 puntos extra (total: 100 puntos).

COMPROBACIÓN DE LOS RESULTADOS:

El/La facilitador/a corrige las respuestas y las anota en una pizarra. En algunos retos, las respuestas son “cerradas” y corregirlas es fácil (retos de preguntas y clasificación).

En el reto “Búsqueda del tesoro”, el/la facilitador/a debe comprobar todos los elementos del reto (las fotos, la basura, los elementos naturales traídos, etc.).

En “Historia de conexión”, el/la facilitador/a puede definir previamente algunos criterios para evaluar el discurso que va a realizar cada grupo: por ejemplo, la capacidad de argumentar, la claridad de los argumentos, la coherencia del discurso y/o la interpretación del/la participante al interpretar el personaje, entre otros criterios.

Al final, una vez sumadas las puntuaciones de los equipos, uno de ellos será el ganador.



MATERIALES

- Teléfono móvil y/o altavoz.
- Hojas de actividades (anexo), que se pueden imprimir o enviar en formato PDF a los teléfonos móviles.
- Pizarra blanca o papel de rotafolio.
- Bolígrafos/lápices y rotuladores.
- Bolsas para basura y guantes desechables (opcional).
- Música para el calentamiento:
 - Pájaros cantando: <https://www.youtube.com/watch?v=Nmmsl2X--U>
 - Ruido blanco del agua: <https://www.youtube.com/watch?v=jkLRith2wcc>
 - Olas del océano: <https://www.youtube.com/watch?v=6Mwq88CqzJ4>
- Ejemplos de cuestionarios sobre la naturaleza:
 - <https://quiz-questions.uk/nature-quiz/>
 - <https://toptriviaquestions.com/nature-quiz-questions-and-answers/>



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- **HOJAS DE ACTIVIDADES:** se pueden imprimir y escribir las respuestas directamente en ellas, ya que para algunos/as participantes puede resultar más fácil que leer un documento en el móvil. La segunda opción es más ecológica.
- **PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO:** busca preguntas relacionadas con el entorno natural donde vivan los/as participantes. Les resultará fácil saber las respuestas. Asegúrate de que las preguntas sólo tengan una respuesta.
- **DESAFÍO DE CLASIFICACIÓN:** es posible que los/as participantes no conozcan estos animales (muy raros), por lo que una posibilidad es incluir animales peculiares de su zona.
- **BÚSQUEDA DEL TESORO:** busca un lugar al aire libre cercano y busca posibilidades para incluir en la búsqueda. El/La facilitador/a debe comprobar previamente la búsqueda (zona y tareas) y adaptar las preguntas/tareas relacionadas con esa zona específica..
- **HISTORIA DE CONEXIÓN:** elige un tema relacionado con la naturaleza que tus participantes conozcan bien. Las palabras dadas también deben ser comprensibles para todos/as.





ANEXO: DESAFÍOS DEL JUEGO

CUESTIONARIO MÁXIMO 15 PUNTOS (1 PUNTO/CADA PREGUNTA)

| Categoría | Pregunta 1 | Pregunta 2 | Pregunta 3 |
|----------------------------|---|---|---|
| Fenómenos naturales | ¿Cómo se miden los terremotos? | Los volcanes pueden producir rayos. ¿Verdadero o falso? | ¿Cuál es el nombre oficial de la aurora boreal? |
| Agua | ¿Cuál es el océano más grande del mundo? | ¿Cómo se llaman las olas oceánicas catastróficas? | ¿Cómo se llaman las grandes masas de agua rodeadas de tierra? |
| Plantas | ¿El aloe vera es una planta, un árbol o una hierba? | ¿Qué tipo de árbol es el tradicional árbol de Navidad? | Nombra los árboles en miniatura que son originarios de China y Japón. |
| Animales | ¿Cómo se llama el miedo a los animales? | ¿Cuáles son los únicos mamíferos que pueden volar? | ¿Qué parte del cuerpo utilizan las mariposas para saborear las cosas? |
| Bajo el mar | ¿Cuántos corazones tiene un pulpo? | ¿Qué pez produce caviar? | ¿Qué criaturas submarinas son los únicos animales en los que el macho da a luz? |

DESAFÍO DE CLASIFICACIÓN

MÁXIMO 20 PUNTOS (5 PUNTOS POR CADA RESPUESTA CORRECTA)

Clasifica las siguientes imágenes en la categoría correcta:

1. Mamíferos
2. Reptiles
3. Aves
4. Insectos

A



B



C



D



BÚSQUEDA DEL TESORO MÁXIMO 48 PUNTOS

Utilizando todos vuestros sentidos, completad las siguientes tarea, mientras paseáis por _____ (nombre del lugar, jardín, calle, granja...).

1. ¿Cuántos árboles (*nombre*) podéis contar? _____. (4 puntos)
2. Oled 2 elementos naturales y escribid los nombres de esos elementos. (4 puntos / 2 puntos cada elemento) _____ + _____
3. Recoged 3 hojas diferentes de árboles (del suelo). (9 puntos – 3 puntos cada hoja)
4. Grabad 5 sonidos distintos del entorno (naturales y/o humanos) . (15 puntos / 3 puntos cada sonido)
5. Haced 3 fotos que ilustren cómo la construcción humana y la naturaleza pueden integrarse en un urbanismo sostenible. (6 puntos / 2 puntos cada foto)
6. Acción de *Plogging*: recoged, al menos, 5 objetos que se consideren basura y llevadlos con vosotros/as. (10 puntos / 2 puntos cada objeto)



Definición de “Plogging”: Plogging es un término acuñado por Erik Ahlström que hace referencia a la acción de recoger basura y residuos mientras se practica *footing*. Es una combinación del término sueco “*plocka upp*”, que significa “recoger”, y “jogging”.



HISTORIA DE CONEXIÓN MÁXIMO 15 PUNTOS

Tu grupo debe escribir un discurso, de no más de 75 palabras, sobre el tema **“Bosque”** (por ejemplo). Es obligatorio utilizar las siguientes palabras:

- Biodiversidad.
- Cambio climático.
- Economía sostenible.
- Fauna silvestre.

Debéis elegir a una persona representativa para que presente el argumento a los demás grupos.

Podéis ser políticos/as, estudiantes, empresarios/as, activistas medioambientales... (dar una opción a cada grupo).



SOLUCIONES

CUESTIONARIO:

- Respuestas sobre fenómenos naturales: escala de Richter, Verdadero, Aurora Polar.
- Respuestas sobre el agua: océano Pacífico, Tsunami, un lago.
- Respuestas sobre plantas: una planta y una hierba, pinos, bonsái.
- Respuestas sobre animales: zoofobia, murciélagos, las patas.
- Respuestas sobre el fondo marino: 3 corazones, Esturión, caballitos de mar.

CLASIFICACIÓN:

Los animales mencionados son todos mamíferos (pangolín, murciélago, ornitorrinco y manatí).



7. JUEGO “CONOCE TUS EMOCIONES”

INTELIGENCIAS: Intrapersonal y Corporal-Cinestésica



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con
menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

Máximo 10 participantes



TIEMPO

30 min. aproximadamente



OBJETIVOS

- Reconocer las propias emociones y también las emociones de los demás.
- Recurrir a las emociones como medio para comprender y guiar el propio comportamiento.

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO

FASE 1 - PREPARACIÓN/CALENTAMIENTO TEMPORIZADO:

El/La facilitador/a reparte un folio en blanco y un trozo de plastilina/arcilla a cada participante.

A continuación, da 2 minutos para que todos/as escriban en el folio “¿Qué emoción te describe mejor hoy?”. Cada persona escribe la respuesta en su papel, sin dejar que nadie vea la emoción escrita, dobla el folio y lo guarda en su bolsillo o donde le resulte más cómodo.

Cuando se acaba el tiempo, el/la facilitador/a detiene el cronómetro y les da a los/as participantes otros 2 minutos para que representen la emoción escrita anteriormente con la plastilina. Los/as participantes modelan la plastilina sin decir qué emoción están “representando”. Cuando se acaba el tiempo, el/la facilitador/a avisa a los/as participantes.

Breve reflexión - el/la facilitador/a pregunta:

- “¿Fue difícil crear vuestra emoción con plastilina?”
- “¿Se parece a la imagen que teníais en vuestra mente?”
- “Si no es así, no hay problema, pero ¿creéis que la forma o, al menos, los colores coinciden con vuestra emoción?”

FASE 2:

El/La facilitador/a divide a los/as participantes en grupos de 3 personas y les explica que cada grupo debe adivinar y compartir las emociones que los/as participantes representaron en cada figura de plastilina/arcilla.

Cuando los/as 3 participantes de cada grupo hayan compartido sus emociones (representadas en la plastilina/arcilla), todos los miembros de ese grupo deben crear juntos una historia corta basada en esas emociones.

Breve reflexión:

- *“¿Cómo os sentisteis al cooperar en la creación de una historia basada en diferentes emociones? ¿Estabais todos/as de acuerdo?”*
- *“¿Fue más fácil adivinar o hacer que los demás adivinaran?”*
- *“¿Fue difícil crear una historia?”*

FASE 3:

El/La facilitador/a explica a cada grupo que, una vez que hayan elaborado su historia (basada en las emociones identificadas por todos los miembros y reunidas), deben preparar un juego de roles para que el resto de los grupos adivinen no sólo la trama de la historia, sino también las emociones que la componen. Para ello, cada miembro del grupo debe ser un personaje diferente.

De esta manera, uno por uno, cada grupo representará su juego de roles (historia) y el resto de los grupos tendrán que adivinar la historia y las emociones.

SESIÓN DE REFLEXIÓN FINAL:

- ¿Cómo os habéis sentido al expresar vuestras emociones a través de plastilina/arcilla?
- ¿Seguís sintiendo lo mismo que habéis escrito en el folio y modelado hace un rato?
- ¿Os ha resultado estimulante el trabajo en equipo?



DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo os fue preparando la plastilina y luego el juego de roles?
- ¿Haríais algo diferente la próxima vez?
- ¿Cómo fue para vosotros/as jugar a este juego?
- ¿Cómo sentisteis la comunicación con vuestros/as compañeros/as de grupo?
- ¿Cómo os fue entendiendo las reglas del juego?
- ¿Podríais explicar este juego a otro/a estudiante?



MATERIALES

- Folios en blanco.
- Bolígrafos/lápices o rotuladores.
- Plastilina/arcilla de varios colores.
- Rueda de las emociones (Anexo) con algunos sinónimos, para proyectar durante el juego.
- Sonido de timbre (opcional).



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- **VERSIÓN VIRTUAL:** se puede crear un laberinto de emociones por Internet. La pantalla de inicio te pregunta "¿Cómo te sientes hoy?". El/La jugador/a elige una cara y debe alcanzar la emoción correspondiente atravesando el laberinto.
- **VARIANTE PARA DISCAPACIDADES VISUALES/COGNITIVAS:** la persona con discapacidades visuales/cognitivas puede decir su emoción al oído del/la facilitador/a, quien la escribirá en una hoja de papel y, en lugar de plastilina/arcilla, puede elegir un sonido o una canción.



8. JUEGO “WORDJAM: THE MUSIC FACTOR”

INTELIGENCIAS: Lingüística y Musical



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con
menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

3 grupos de 5 participantes



TIEMPO

30 min. aproximadamente



OBJETIVOS

- Fomentar la creatividad y mejorar el
vocabulario.
- Trabajo en equipo y habilidades de
actuación.
- Mejorar la gestión del tiempo y el hablar
en público/actuar.

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO

Los/as participantes se dividen en 3 grupos de 5 personas y se les entrega una lista de 50 términos/palabras, pidiéndoles que compongan una canción de su género favorito. Los grupos deben incorporar tantos términos como sea posible en la letra y deben prestar atención a no repetir las palabras más de una vez (los términos/palabras se pueden repetir, pero contarán como un solo punto). Cada persona (si es posible) debe escribir un párrafo de la letra; sin embargo, todo el grupo es responsable de la letra y de su interpretación. Al final, una vez que la letra esté lista, deben entregarla al/la facilitador/a. Los grupos pueden utilizar cualquier instrumento disponible o herramientas para crear ritmos para su canción.

El ganador de “**WordJam: The Music Factor**” será el grupo que obtenga la puntuación más alta según la tabla de puntos determinada por los demás grupos y el/la facilitador/a. El/La facilitador/a evaluará cada actuación según criterios específicos, cuantitativos (puntuación en las tablas de puntuación) y cualitativos (coherencia del ritmo y la letra), y el uso de los términos proporcionados. La creatividad será evaluada por los demás grupos, según la tabla y el entretenimiento.

El grupo con más puntos (suma) al final de la actividad será declarado ganador.



DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo os fue jugando este juego?
- ¿Cómo sentisteis la comunicación con vuestros/as compañeros/as de grupo?
- ¿Cómo os fue entendiendo las reglas del juego?
- ¿Podríais explicar este juego a otro/a estudiante?



MATERIALES

- Lista de 50 términos para cada grupo (Anexo 1), divididos en diferentes categorías.
- Tabla de puntos (Anexo 2).
- Varios instrumentos, si es posible (por ejemplo, maracas, tambores o cualquier instrumento necesario, o herramienta para crear ritmos, etc.).
- Hojas de papel.
- Lápices y/o bolígrafos de distintos colores asignados a cada persona dentro del grupo.



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- Destaca que los/as participantes tiene 30 min. para componer, practicar e interpretar su creación.
- Haz hincapié en que lo importante es la creatividad, la expresión personal, el uso de los términos proporcionados y la diversión.
- El papel del/la facilitador/a es supervisar a los grupos y cómo están desarrollando las letras, mediar en la distribución de tareas y recordar los colores utilizados por cada participante. Si un/a participante no puede escribir o no desea hacerlo, el/la facilitador/a puede proponer al grupo entero que apoye a esta persona.
- Ten en cuenta que los/as participantes tendrán diferentes niveles de habilidad musical y lírica. Para aquellos/as que tengan menos confianza en la creación de ritmos, permite que se centren más en la letra (o viceversa). Cada persona tendrá un bolígrafo de diferente color para escribir su párrafo de la letra.
- Anima a los/as participantes a adoptar su estilo personal, ya sea la complejidad lírica o centrarse más en el ritmo y la interpretación.



ANEXO 1: LISTA DE 50 TÉRMINOS

Palabras Básicas:

- *Hello* – Una palabra sencilla, pero versátil que se usa para saludar.
- *Thank you* – Se usa para expresar gratitud.
- *Please* – Se usa para hacer peticiones educadas.
- *Sorry* – Se usa para disculparse o para llamar la atención de alguien.
- *Yes* – Una de las palabras más sencillas y útiles, significa “afirmación”.
- *No* – Lo contrario de “yes”, significa “negación”.

Palabras para Presentarte:

- *I* – Pronombre personal.
- *You* – Pronombre personal.
- *My name is* – Se usa para decir tu nombre.
- *Pleased to meet you* – Una expresión que se usa cuando conoces a alguien por primera vez.
- *How are you?* – Una pregunta habitual para consultar cómo se encuentra alguien.
- *Good* – Respuesta positiva a la pregunta “*How are you?*”

Palabras sobre el Tiempo:

- *Today* – El día actual.
- *Tomorrow* – El día siguiente.
- *Yesterday* – El día previo.
- *Morning* – El principio del día.
- *Afternoon* – La mitad del día.
- *Evening* – El final del día.

Números Esenciales:

- *One* – El número 1.
- *Two* – El número 2.
- *Three* – El número 3.
- *Four* – El número 4.
- *Five* – El número 5.
- *Ten* – El número 10.

Palabras sobre Comida y Bebida:

- *Water* – Un elemento esencial para la vida.
- *Bread* – Un alimento común en muchas culturas.
- *Wine* – Una bebida popular en Italia y España.
- *Coffee* – Muy apreciado por los/as italianos/as y portugueses/as.
- *Breakfast* – La primera comida del día.
- *Lunch* – La comida principal del mediodía.
- *Dinner* – La comida de la noche.



Palabras sobre la Casa:

- *House* – El lugar donde vives.
- *Bedroom* – Una habitación de tu casa.
- *Kitchen* – El lugar donde preparas la comida.
- *Bathroom* – El lugar donde te duchas.
- *Bed* – Donde duermes.
- *Table* – Donde comes o trabajas.

Palabras sobre Transportes:

- *Car* – Un medio de transporte habitual.
- *Bus* – Un medio de transporte público.
- *Bike* – Un medio de transporte respetuoso con el medioambiente.
- *Train* – Un medio de transporte ferroviario.
- *Plane* – Un medio de transporte aéreo.

Palabras para ir de Compras:

- *Shop* – Un lugar donde se compran cosas.
- *Price* – Cuánto cuesta algo.
- *Discount* – Una reducción en el precio.
- *Money* – El dinero que usas para comprar cosas.
- *Credit card* – Un método de pago.

Palabras para Expresar Emociones:

- *Happy* – Cuando estás feliz.
- *Sad* – Cuando no estás feliz.
- *Angry* – Cuando estás muy molesto/a.



ANEXO 2: TABLA DE PUNTOS

- **Palabras Básicas:** 1 punto
- **Palabras para Presentarte:** 2 puntos
- **Palabras sobre el Tiempo:** 3 puntos
- **Números esenciales:** 4 puntos
- **Palabras sobre Comida y Bebida:** 5 puntos
- **Palabras sobre la Casa:** 6 puntos
- **Palabras sobre Transportes:** 7 puntos
- **Palabras para ir de Compras:** 8 puntos
- **Palabras para Expresar Emociones:** 9 puntos



9. JUEGO “UN MUNDO NUEVO Y FELIZ”

INTELIGENCIAS: Lógico-matemática e Interpersonal



GRUPO OBJETIVO

Adultos/as y adultos/as con
menos oportunidades



NÚMERO DE PARTICIPANTES

Grupos de 3-4 participantes



TIEMPO

45 min. - 1 hora aproximadamente



OBJETIVOS

- Conectar la inteligencia lógica con la inteligencia interpersonal y tomar decisiones respetuosas con el medio ambiente.
- Evaluar la inteligencia lógica y la capacidad de toma de decisiones.
- Establecer prioridades.
- Desarrollar las habilidades de trabajo en equipo.

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO

NARRATIVA:

“Tú (el grupo) y otras 30 personas habéis sido enviados/as a una isla recién descubierta, mantenida en secreto. Debéis sobrevivir en la isla, de forma, saludable y feliz, durante más de 3 semanas, sin contacto ni ayuda del resto del mundo.”

DESARROLLO:

El grupo recibe un mapa y una lista de tareas.

1. Individualmente, cada participante analiza una lista de 15 prioridades y distribuye 5 prioridades por semana (5 min.).

2. Los miembros del grupo negocian entre ellos cuáles serán las prioridades finales para la comunidad de la isla (10 min.).



3. Para poner en práctica vuestro plan, debéis responder a las siguientes preguntas:
- ¿Cómo gestionaréis los recursos básicos (alimentos, agua, energía, etc.)?
 - ¿En qué parte de la isla estableceréis vuestras distintas instalaciones/construcciones?
 - ¿Cómo garantizaréis la seguridad y el bienestar de la comunidad?
 - En el mapa, dibujad vuestros planes para esas 3 semanas.

Los grupos tienen 15 min. para estas 4 tareas.

Tarea extra: Cread un eslogan para la comunidad de vuestra isla. Si conseguís realizar esta tarea a tiempo, obtendréis un punto extra.

4. Cada grupo presenta su mapa y el/la facilitador/a formula ciertas preguntas para evaluar la viabilidad de los planes, según 3 indicadores: salud, felicidad y sostenibilidad. Los grupos deben presentar 2 ejemplos de cada indicador (10 min.).



DISCUSIÓN/SESIÓN DE REFLEXIÓN

- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿En qué indicadores os habéis centrado más?
- ¿Qué habéis descubierto sobre las prioridades en la vida?
- ¿Cómo integraréis en vuestra vida lo aprendido en este ejercicio?



MATERIALES

- Hojas de papel.
- Lápices y/o bolígrafos.
- Colores.
- Lista de prioridades (Anexo 1)
- Mapa de la isla (Anexo 2).



RECOMENDACIONES PARA FACILITADORES/AS - VARIACIONES

- Los/as facilitadores/as pueden imprimir una lista de prioridades para cada grupo de participantes.
- Los/as facilitadores/as pueden omitir la parte inicial (para que este juego lleve menos tiempo) en la que los/as participantes reflexionan sobre sus propias prioridades, basándose en la lista proporcionada.
- Forma grupos de 3 o 4 personas, dependiendo del número de participantes, pero no más de 5 (para facilitar los debates dentro de los grupos).
- Recuerda a los grupos el tiempo disponible para que pasen a la siguiente tarea. Es muy importante respetar el tiempo asignado a cada tarea para que el juego dure lo previsto.





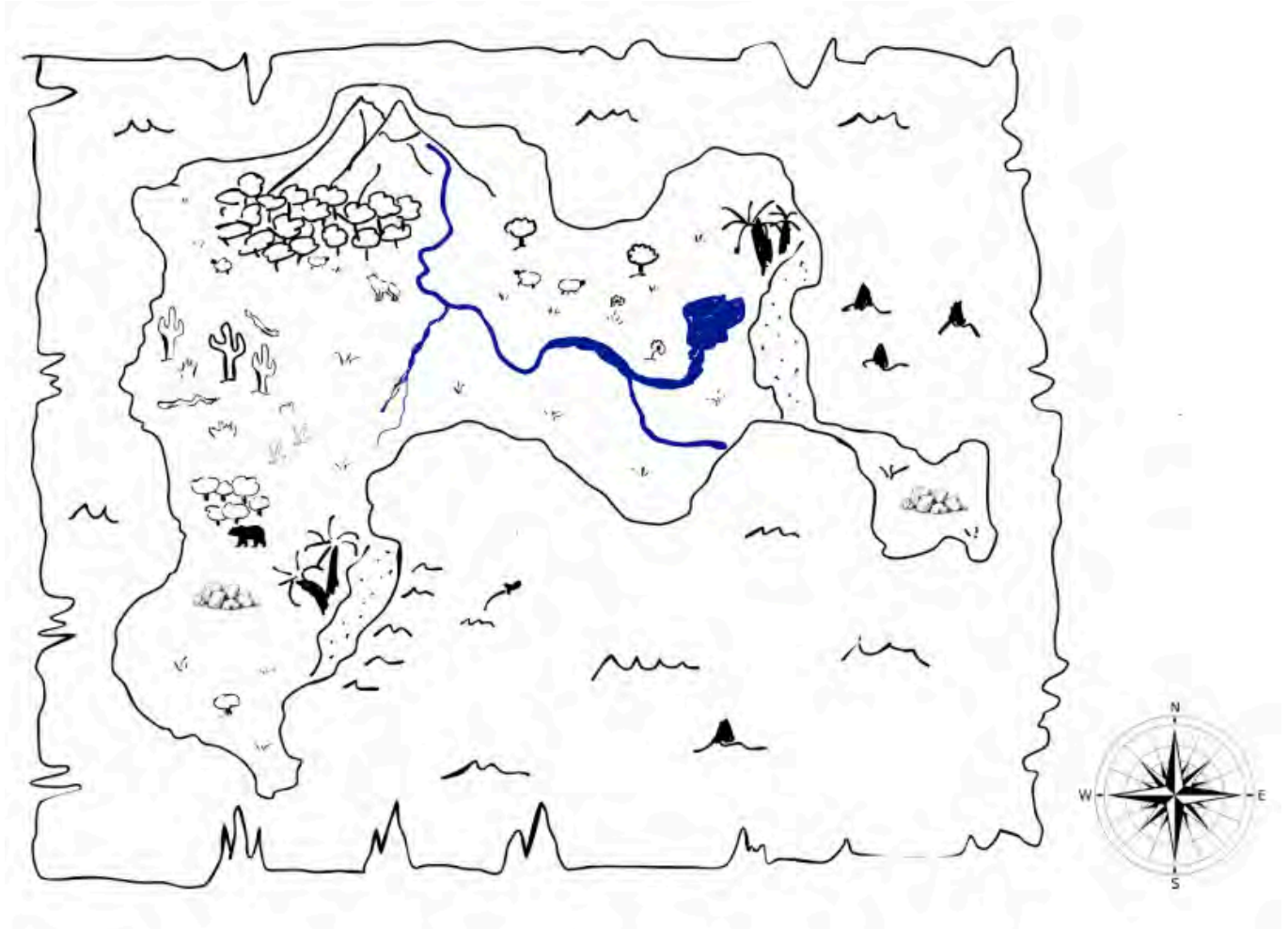
ANEXO 1: LISTA DE PRIORIDADES

1. Crear refugios.
2. Encontrar agua potable.
3. Separar a los animales domésticos de los peligrosos.
4. Descubrir/desarrollar medicinas naturales.
5. Enseñar a los/as niños/as y jóvenes hábitos seguros y saludables para vivir en la naturaleza.
6. Construir instalaciones para criar/mantener animales.
7. Dedicarse a la plantación y a la jardinería.
8. Aprender sobre el clima de la isla.
9. Crear un inventario de los recursos de la isla.
10. Hacer fuegos para calentarse y cocinar.
11. Pasarlo bien en la naturaleza.
12. Crear un sistema social para la toma de decisiones.
13. Crear herramientas para cazar y pescar.
14. Utilizar los elementos naturales para crear herramientas para cocinar, construir y transportar objetos.
15. Cortar suficiente leña.
16. Cazar animales.
17. Producir mecanismos para conservar los alimentos y los recursos naturales.
18. Identificar los rastros de animales para saber por dónde suelen moverse.
19. Construir muros alrededor de la comunidad para prevenir los ataques de animales.
20. Cocinar para todos/as, una vez que se disponga de recursos suficientes.

| Semana 1 | Semana 2 | Semana 3 |
|----------|----------|----------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |



ANEXO 2: MAPA DE LA ISLA





CONCLUSIONES FINALES TRAS EL TALLER

Al final de cada sesión, debe haber un momento para compartir pensamientos e ideas, en el que los y las participantes puedan reflexionar sobre su trabajo. El/La facilitador/a debe centrarse en ese momento, al terminar el Taller Final, en tres aspectos principales relacionados con el desarrollo del mencionado Taller:

- Cuestionario final: debe ser respondido por los/as participantes de forma individual.
- Reflexiones/sesión de reflexión en grupo: cómo se sintieron los/as participantes ese día: qué fue fácil, qué fue difícil, qué mejorarían con respecto a los juegos, qué han aprendido, qué creen que utilizarán en su vida diaria después de estas sesiones...
- Certificados finales para los/as participantes.



CONCLUSIONES EXTRAÍDAS TRAS LA FASE DE PRUEBA EN CADA PAÍS

ESPAÑA

FUNDACIÓN ASPAYM CASTILLA Y LEÓN

En España, se probó el Taller "Intellectual Multiverse" con 2 grupos muy diferentes: el primero de ellos se llevó a cabo en León, con personas adultas con y sin discapacidad, mientras que el segundo se llevó a cabo en Ponferrada, en colaboración con la entidad "Proyecto Hombre", cuyos usuarios/as fueron los/as participantes de esta fase de prueba.

Aunque los participantes comenzaron el taller con una predisposición muy positiva, según los/as facilitadores/as y observadores/as, específicamente en el primer grupo se produjo un cambio significativo en la actitud de los/as participantes, desde la primera actividad de calentamiento hasta el último juego: por ejemplo, algunas personas que acudieron a las sesiones juntas (amigos/as, parejas, etc.) sólo hablaban entre ellas al principio, pero poco a poco fueron ganando confianza con el grupo, se abrieron más e incluso acabaron compartiendo experiencias personales con el resto de participantes.

En términos generales, por lo tanto, desde el punto de vista de los/as facilitadores/as y observadores/as, y a partir de las conclusiones de los/as propios/as participantes extraídas a través de un cuestionario de satisfacción al final del Taller, se considera que los juegos y actividades contribuyeron realmente al crecimiento profesional y personal de los participantes.



FUNDACIÓN PLAN B EDUCACIÓN SOCIAL

La fase de testeo realizada por la Fundación Plan B Educación Social se llevó a cabo con un grupo de personas adultas con discapacidad en el Centro Juvenil Casjuvi. Las actividades fueron bien recibidas y se adaptaron eficazmente al grupo destinatario. La mayoría de los juegos requirieron simplificación o versiones más cortas, algo posible en casi todos los casos, excepto en Word Jam: The Music Factor, que resultó difícil de adaptar sin perder su esencia.

Tanto la facilitadora como la observadora coincidieron en que los juegos ayudaron a mejorar las herramientas y estrategias de intervención educativa con personas adultas con menos oportunidades. Asimismo, consideraron que el enfoque basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples resultó muy valioso para fomentar la autoconciencia y el desarrollo personal. Este marco permitió reflexionar sobre la diversidad intelectual y demostró que no existe una única manera “correcta” de aprender o relacionarse con el entorno.

Las personas participantes se mostraron motivadas y disfrutaron de los talleres. Expresaron que las sesiones les ayudaron a descubrir sus propias fortalezas y a comprender mejor las ocho inteligencias. También señalaron una mayor cohesión grupal y valoraron la metodología inclusiva y participativa. Según su autoevaluación, se sintieron más competentes en las inteligencias musical, intrapersonal, naturalista y lingüística, mientras que identificaron como áreas de mejora las inteligencias corporal-cinestésica, espacial, interpersonal y lógico-matemática.

De la fase de testeo surgieron también algunos aprendizajes prácticos. El equipo facilitador destacó la necesidad de disponer de tiempo para adaptar los materiales a distintos niveles, así como la importancia de modelar previamente algunas actividades para facilitar su comprensión. En las dinámicas que implican escritura, se recomienda ofrecer alternativas como el dibujo, y utilizar apoyos visuales (por ejemplo, la Rueda de las Emociones) para mejorar la accesibilidad.

A pesar de algunos desafíos menores, los talleres se consideraron muy exitosos. Cumplieron sus objetivos de promover la conciencia sobre las inteligencias múltiples, aumentar la motivación y fomentar la reflexión personal de las personas participantes. La organización prevé seguir utilizando estos juegos en futuros proyectos educativos y sociales.



ITALIA

CEIPES ETS

En Italia, el taller del proyecto Intellectual Multiverse se llevó a cabo en dos fechas diferentes. El primero tuvo lugar en la sede de CEIPES y el segundo en otro espacio con capacidad para acoger a un mayor número de asistentes. El número de participantes en los dos talleres fue distinto, lo que permitió a las personas facilitadoras adaptar los juegos a las necesidades de cada grupo.

Las personas participantes de ambos talleres tenían perfiles similares y, salvo algunas excepciones, no se conocían entre sí. El ambiente fue relajado y agradable; aunque no sabían exactamente qué actividades iban a realizar, mostraban interés por aprender más sobre la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Tras un ejercicio rompehielos, los primeros juegos desarrollados fueron los relacionados con la inteligencia personal, lo que permitió que las personas participantes empezaran a soltarse y a compartir información sobre sí mismas y sobre su estado emocional actual. A partir de ese momento, estaban motivadas para implicarse, experimentar y expresar sus ideas. Todos los juegos presentados fueron muy bien valorados, considerados útiles para analizar y desarrollar la inteligencia correspondiente, y completados con éxito.

Al final del taller, todas las personas compartieron sus impresiones sobre los diferentes tipos de inteligencia, señalando que se sentían más competentes desarrollando ciertos tipos de juegos que otros. Los juegos más populares fueron, en general, los relacionados con la inteligencia interpersonal e intrapersonal (por ejemplo, 'Conoce tus emociones'), mientras que 'Moverte por tu casa', vinculado a la inteligencia corporal-cinestésica, fue repetidamente valorado como difícil debido a la necesidad de imaginar los espacios descritos.

A partir de los comentarios recibidos al final de las sesiones y de las respuestas al formulario de evaluación, queda claro que los talleres fueron muy valorados. Cada juego fue evaluado positivamente y considerado fundamental para el desarrollo de habilidades personales.

Las personas participantes se mostraron entusiasmadas y solicitaron más información sobre las distintas formas de inteligencia, expresando su deseo de integrar estos juegos en sus actividades profesionales cotidianas.



PORTUGAL

ROSTO SOLIDÁRIO - ORGANIZAÇÃO PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL

Con el Equipo de Enfermería, todos los juegos se realizaron en un ambiente divertido y relajado, marcado por un fuerte trabajo en equipo y colaboración. Las personas participantes sintieron que las actividades ayudaron a fortalecer la cohesión del equipo y la dinámica del grupo, además de permitirles reconocer fortalezas personales —así como las de sus compañeras y compañeros— que quizá no eran plenamente visibles antes.

Con las personas en formación de ALPE, hubo una evolución: pasaron de no conocerse bien a implicarse activamente en el trabajo en equipo y en la cohesión grupal. El hecho de que las actividades no requirieran una exposición individual significativa contribuyó a crear una sensación de comodidad y disposición a participar. Indicaron que los juegos les ayudaron a profundizar en la comprensión de sus habilidades intrapersonales, así como de competencias interpersonales como el trabajo en equipo y la comunicación. Al final, la retroalimentación fue extremadamente positiva. Las personas participantes sintieron que los juegos contribuyeron aún más a fortalecer el equipo y fomentaron un nivel más profundo de autoconciencia y comprensión mutua dentro del grupo.



RUMANIA

GAMMA INSTITUTE - INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIO DE LA CONSCIENCIA CUÁNTICA

The activities and games from the Intellectual multiverse program were tested in Romania on 2 groups of adults, having for each 2 sessions (3 hours/ session).

Both groups were addressed to adults, but we had a specific:

- the first group was formed from adults also working in educational fields. So, in the debriefing part, we punctuated the usage of the games in their daily work
- the second group was formed from adults with certain needs on personal development and with psychological issues as: low self-esteem, depression or burn-out, people searching for professional reconversion.

For both groups, the main focus was on self-evaluation of multiple intelligences, followed by drafting a mini-plan for 2 main changes:

- using on maximum the potential of dominant intelligences
- developing the "forgotten" intelligences and using them in daily life

The impact on the participants was:

- they were surprised by the theory of Gardner and they were very curious to know more information about the 9 intelligences
- they discovered in which way they developed certain intelligences in the detriment of the others and what are the limitative beliefs that are stopping them on develop of use more that intelligences
- some of them took lessons and become aware about how they can encourage their kids to explore and develop more as much intelligences ad possible.

The feedback regarding the games was:

- were fun and easy to understand from their conclusions and to self-evaluate the intelligences
- can be adapted and played also with other target groups: kids or youngsters
- can be used in school in order to create self-awareness about personal potential
- could be adapted and used even in family activities with kids and family members.

Overall, Intellectual Multiverse workshops were a success, well received by participants and with a huge potential of replicability in Gamma Institute context, workshops and daily basis activities.



RECOMENDACIONES FINALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER

- Las personas facilitadoras deben leer cuidadosamente el capítulo de Metodología y todo el Taller Final antes de llevarlo a cabo con su grupo destinatario. Después, podrán decidir si quieren utilizar algunas actividades, además de los juegos, o combinarlas entre sí (dependiendo del objetivo de su taller).
- Las personas facilitadoras deben asegurarse de que el espacio, los materiales necesarios y demás recursos estén disponibles para cada grupo de participantes. Es importante adaptar algunos de los materiales mencionados y también las explicaciones, según el grupo destinatario.
- Las personas facilitadoras deben asegurarse de que disponen de tiempo suficiente para desarrollar adecuadamente el Taller Final. Pueden dividir dicho taller en dos sesiones diferentes, trabajando las 8 Inteligencias en cada una mediante 4 juegos distintos. Esto se explica en detalle en el capítulo de “Metodología”.
- Si es posible, sería recomendable contar con al menos dos facilitadores/as.
- En cuanto a la introducción de este taller, en función del grupo destinatario y su nivel de comprensión, las personas facilitadoras, en lugar de explicar todo el texto sobre cada Inteligencia, pueden simplemente ofrecer los ejemplos de cada una.
- Como recomendación, las personas facilitadoras deberían comenzar cada sesión con un energizer o actividad que “active” al grupo participante.
- Las personas facilitadoras deberían terminar cada juego con un breve momento de reflexión, conforme a la explicación dada en cada uno de los 8 juegos.
- Las personas facilitadoras deben adaptar las conclusiones del Taller Final según su grupo destinatario, el objetivo por el que realizaron dicho taller y las diferentes experiencias que puedan tener las personas participantes durante las sesiones. No olvides utilizar los instrumentos de evaluación (incluyendo la parte de reflexión).
- Tras la implementación del taller y la identificación del perfil de cada grupo destinatario, es importante que las personas facilitadoras adapten algunos de los materiales mencionados y también las explicaciones.



Co-funded by
the European Union

FINANCIADO POR LA UNIÓN EUROPEA. LAS OPINIONES Y PUNTOS DE VISTA EXPRESADOS SON ÚNICAMENTE DE LOS AUTORES Y NO REFLEJAN NECESARIAMENTE LOS DE LA UNIÓN EUROPEA NI LOS DE LA AGENCIA EJECUTIVA EUROPEA DE EDUCACIÓN Y CULTURA (EACEA). NI LA UNIÓN EUROPEA NI LA EACEA PUEDEN SER CONSIDERADAS RESPONSABLES DE ELLOS.

PROJECT NO. 2023-1-ES01-KA220-ADU-000152430

<https://intellectualmultiverse.eplusproject.eu/>



TOOLKIT "INTELLECTUAL MULTIVERSE" © 2025 BY FUNDACIÓN ASPAYM
CASTILLA Y LEÓN IS LICENSED UNDER CC BY-NC-SA 4.0