



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

El eneagrama como recurso metodológico para el agrupamiento
en el tercer ciclo de Educación Primaria

D.^a Gloria María Mengual Martínez
2024



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

El eneagrama como recurso metodológico para el agrupamiento en el
tercer ciclo de Educación Primaria

Autor: D.^a Gloria María Mengual Martínez

Director/es: D.^a Olivia López Martínez

D. Norberto López Núñez



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Gloria María Mengual Martínez

doctorando del Programa de Doctorado en

Doctorado en Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

El eneagrama como recurso metodológico para el agrupamiento en el tercer ciclo de Educación Primaria

y dirigida por,

D./Dña. Olivia López Martínez

D./Dña. Norberto López Núñez

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 10 de septiembre de 2024

Fdo.: Gloria María Mengual Martínez

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

A todos esos docentes y personas que intentan hacer de la educación algo mejor cada día

A mis padres, por ser y estar, siempre

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	17
PARTE 1: INTRODUCCIÓN	19
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	20
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	23
1.1. Introducción	23
1.2. Eneagrama y Educación.....	24
1.3. Eneagrama en Psicología	27
1.4. Eneagrama en el ámbito laboral.....	28
1.5 Eneagrama en el ámbito personal	30
1.6. Eneagrama y autoconocimiento	31
PARTE II: MARCO TEÓRICO	34
2. EL ENEAGRAMA	34
2.1. Introducción	34
2.2. Evolución histórica	34
2.2.1. Origen de la corriente.....	34
2.2.2. Origen del símbolo.....	37
2.2.3. Origen del término eneagrama.....	40
3. ENEAGRAMA: CONCEPTOS Y ELEMENTOS.....	45
3.1. Introducción	45
3.2. Eneatipos.....	45
3.3. Elementos del eneagrama	52
3.3.1. Tríadas.....	52
3.3.2. Ego	56
3.3.3. Esencia	58
3.3.4. Estados	59
3.3.5. Alas	64

3.3.6. Subtipos.....	72
3.3.7. Heridas	75
3.3.8. Centramiento y Descentramiento.....	79
3.3.9. Test.....	82
4. EL ENEAGRAMA EN EDUCACIÓN	84
4.1. Introducción	84
4.2. Eneagrama en Educación Primaria	86
4.3. Inteligencia Emocional	87
4.3.1. Inteligencia Emocional en Educación.....	94
4.3.2. Inteligencia Emocional, Autoestima y Motivación	96
4.4. Definición y aspectos generales de la música.....	99
4.4.1. La música como materia en Educación Primaria.....	100
4.4.2. Agrupamientos en el aula.....	103
4.4.3. Música y eneagrama	105
4.4.4. Bailar, cantar y tocar	108
4.5. Preferencias musicales en discentes del tercer ciclo de Educación Primaria	110
4.5.1. Música Pop-Reggaeton	111
4.5.2. Música clásica.....	112
4.5.3. Banda sonora.....	113
PARTE III: MARCO EMPÍRICO	114
5. MARCO EMPÍRICO.....	115
5.1. Introducción	115
5.2. Procedimiento	116
5.2.1. Cronograma.....	117
5.3. Objetivos.....	119
5.3.1. Objetivos generales.....	119
5.3.2. Objetivos específicos	120

5.4. Población y muestra	120
5.5. Análisis de datos	122
6. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	124
6.1. Introducción	124
6.2. Instrumentos para docentes	124
6.2.1. Cuestionario para docentes	124
6.2.2. Diario de campo	125
6.3. Instrumentos para discentes	125
6.3.1. Cuestionario para discente sobre el eneagrama	125
6.3.1.1. Criterios para recoger datos en el cuestionario	126
6.3.2. PANAS	126
6.3.3. FLOW	127
6.4. Intervención didáctica	128
6.4.1. Evaluación de la intervención didáctica	130
PARTE IV: RESULTADOS	132
7. RESULTADOS.....	133
7.1. Resultados.....	133
7.2. PANAS	158
7.3. FLOW	161
7.4. Análisis de las preguntas abiertas del FLOW	174
PARTE V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	175
8. DISCUSIÓN	176
9. CONCLUSIONES	180
10. LIMITACIONES Y FORTALEZAS.....	188
11. IMPLICACIONES EDUCATIVAS	190
12. PROSPECTIVA DE FUTURO	191
PARTE VI: REFERENCIAS Y ANEXOS	192

13. REFERENCIAS.....	193
ANEXOS	212

Resumen

El eneagrama se contempla como una herramienta de autoconocimiento, un mapa de la mente humana que nos ayuda a ver cómo son las personas y la forma que tienen de relacionarse con los demás. Esta herramienta expone que existen nueve eneatisos o personalidades arquetípicas dentro del eneagrama, donde cada uno de ellos muestra sus respectivas estrategias básicas, entre otros, para poder lidiar con los dilemas o retos que se nos presenten. Se conoce también por contribuir en el proceso de autoconocimiento de cada persona y en la gestión de sus emociones. Actualmente, nos hallamos en una época del ámbito educativo donde existe una gran diversidad de elementos y recursos metodológicos para el aula y, además, se siguen investigando nuevos recursos para que nos ayuden a obtener el máximo potencial de los discentes. Por ello, el integrar el eneagrama como herramienta de apoyo en los agrupamientos, autoconocimiento del alumnado, gestión de emociones y aprendizaje cooperativo.

Como objetivo del presente estudio tendremos el analizar si el eneagrama puede ser de utilidad para su inclusión como herramienta educativa en las aulas para gestionar aspectos metodológicos y sociológicos referentes al alumnado en la materia de Música y Danza en el tercer ciclo de Educación Primaria. La metodología que se ha seguido para poder llevar a cabo esta investigación se considera cuasi experimental, cuantitativo con un pretest y posttest, transversal y descriptiva. En el estudio participan 458 docentes y 205 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria. La selección de la muestra fue por conveniencia. Se administraron cuatro cuestionarios. Uno para docentes y tres para el alumnado (cuestionario del eneagrama, PANAS y FLOW).

Como conclusión global, añadimos que las agrupaciones por tríadas han surtido efecto, pues el nivel de afectividad positiva y motivación por parte del alumnado experimental en cuanto a la tarea es alto. Si bien los resultados son positivos en relación al bienestar emocional del alumnado durante la intervención didáctica, no se percibe que el eneagrama sea la causa principal. Esto resulta de gran utilidad ya que deja un punto de partida para reconsiderar el eneagrama como recurso en el sector educativo desde otra perspectiva.

Abstract

The enneagram is seen as a tool for self-knowledge, a map of the human mind that helps us to see what people are like and how they relate to others. This tool states that there are nine enneatypes or archetypal personalities within the enneagram, where each one of them shows their respective basic strategies, among others, to be able to deal with the dilemmas or challenges that we face. It is also known to contribute to the process of self-knowledge of each person and the management of emotions. Nowadays, we are in a time in education where there is a great diversity of elements and methodological resources for the classroom and, in addition, new resources continue to be investigated to help us to obtain the maximum potential from our students. Therefore the fact of integrating the enneagram as a supporting tool in grouping, student self-knowledge, emotion management and cooperative learning.

The aim of this study is to analyse whether the enneagram can be useful for its inclusion as an educational tool in classrooms to manage methodological and sociological aspects relating to students in the subject of Music and Dance in the third cycle of Primary Education. The methodology followed to carry out this research is considered quasi-experimental, quantitative with a pretest and posttest, cross-sectional and descriptive. The study involved 458 teachers and 205 students in the third cycle of Primary Education. The sample was selected by convenience. Four questionnaires were administered. One of them for teachers and three for students (Enneagram questionnaire, PANAS and FLOW).

As an overall conclusion, we add that the triad groupings have had an effect, as the level of positive affectivity and motivation on the part of the experimental students with regard to the task is high. Although the results are positive in relation to the emotional well-being of the students during the didactic intervention, the enneagram is not perceived to be the main cause. This is very useful as it provides a starting point for reconsidering the Enneagram as a resource in the educational sector from another perspective.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Símbolo del eneagrama	38
Figura 2. Sello Caldeo.....	38
Figura 3. Figuras formadoras del eneagrama.....	39
Figura 4. Fijaciones y trampas del ego según Ichazo	40
Figura 5. Clasificación del eneagrama en: Eneagrama para padres y educadores.....	46
Figura 6. El eneagrama de las fijaciones según Ichazo	58
Figura 7. Diferentes estados.....	60
Figura 8. Diagrama de las heridas de nacimiento de cada eneatispo	76
Figura 9. Imagen de descentramiento y desintegración de los eneatispos.	81
Figura 10. Imagen de centramiento e integración de los eneatispos	82
Figura 11. Propuestas de competencias profesionales para docentes	102
Figura 12. Las notas musicales en el eneagrama según las teorías de Gurdjieff	106
Figura 13. Pasos del estudio a seguir antes de ir a las aulas	118
Figura 14. Tipos de contrato.....	121
Figura 15. Especialidad docente	121
Figura 16. Conocimiento de los docentes sobre el eneagrama	133
Figura 17. Canto en 5ºA por tríadas.....	149
Figura 18. Baile en 5ºA por tríadas.....	150
Figura 19. Instrumentación en 5ºA por tríadas	151
Figura 20. Canto en 6ºA por tríadas.....	152
Figura 21. Baile en 6ºA por tríadas.....	153
Figura 22. Instrumentación en 6ºA por tríadas	154
Figura 23. Máximas puntuaciones en habilidades 5ºA	156
Figura 24. Máximas puntuaciones en habilidades 6ºA	157
Figura 25. Puntuaciones afecto positivo y negativo según grupo.....	160

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de eneatis por autores.....	47
Tabla 2. Personalidades con debilidades	48
Tabla 3. Clasificación de las tríadas por autores.....	54
Tabla 4. Descentramiento y Centramiento de los eneatis	81
Tabla 5. Prueba U de Mann-Whitney de especialidad y eneagrama	134
Tabla 6. Canto en CEIP Anita Arnao.....	136
Tabla 7. Canto en CEIP Las Tejas.....	137
Tabla 8. Canto en CEIP San Pío X	137
Tabla 9. Canto en CEIP Ciudad de Begastri.....	138
Tabla 10. Baile en CEIP Anita Arnao.....	138
Tabla 11. Baile en CEIP Las Tejas	139
Tabla 12. Baile en CEIP San Pío X	139
Tabla 13. Baile en CEIP Ciudad de Begastri.....	140
Tabla 14. Instrumentación CEIP Anita Arnao	140
Tabla 15. Instrumentación CEIP Las Tejas	141
Tabla 16. Instrumentación CEIP San Pío X.....	141
Tabla 17. Instrumentación CEIP Ciudad de Begastri	142
Tabla 18. Grupos experimentales canto.....	142
Tabla 19. Grupos control canto.....	143
Tabla 20. Grupos control canto.....	143
Tabla 21. Grupos control baile.....	144
Tabla 22. Grupos experimental instrumentación	145
Tabla 23. Grupos control instrumentación.....	145
Tabla 24. Tríada 1 Instinto.....	146
Tabla 25. Tríada 2 Sentimiento.....	147
Tabla 26. Tríada 3 Pensamiento.....	148

Tabla 27. Habilidades y tríadas en 5° A.....	155
Tabla 28. Habilidades y tríadas en 6° A.....	155
Tabla 29. Descriptivos y contrastes estadísticos escala PANAS	159
Tabla 30. Porcentajes y frecuencias de atención.....	162
Tabla 31. Porcentajes y frecuencias de nervios	163
Tabla 32. Porcentajes y frecuencias de comprensión.....	164
Tabla 33. Porcentajes y frecuencias de dominio	165
Tabla 34. Porcentajes y frecuencias de vergüenza.....	166
Tabla 35. Porcentajes y frecuencias de aburrimiento	167
Tabla 36. Porcentajes y frecuencias del gusto por las actividades.....	168
Tabla 37. Porcentajes y frecuencias de querer repetir.....	169
Tabla 38. Porcentajes y frecuencias de distracción.....	170
Tabla 39. Porcentajes y frecuencias de disfrute.....	171
Tabla 40. Porcentajes y frecuencias de grado de interés.....	172
Tabla 41. Porcentajes y frecuencias de participación	173

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, querría expresar mi más profundo agradecimiento al Dr. Don Norberto, mi director de tesis y amigo, sin el cual esto no habría sido posible. Desde el primer momento en el que nos conocimos me motivó a ser mejor, a demostrar que con trabajo y dedicación todo se puede y a querer investigar para poder aportar conocimiento al mundo. Gracias, por haber estado en cada momento que he necesitado, en cada duda, en cada situación de agobio o de querer abandonar y gracias también, por ser ese docente que cualquier persona querría tener o haber tenido.

En segundo lugar, a la Dra. Doña Olivia, por aportar toda su experiencia y hacer que esta investigación gane un carácter más psicológico y personal. Gracias por motivarme a avanzar en mi formación académica y por todos los conocimientos que aportas para poder mejorar la presente investigación. Pero también me gustaría agradecer de corazón el ayudarme a mantener la calma cuando había momentos en los que aparecían las ganas de abandonar y el apoyo que me has dado en la recta final, cuando más dudas surgían. Esta Tesis no sería lo mismo sin todas esas indicaciones que me has dado.

No me puedo olvidar de los centros CEIP Las Tejas, CEIP Ciudad de Begastrí, CEIP Anita Arnao y CEIP San Pío X, el alumnado participante, los docentes y familias participantes, que desde un primer momento, se ofrecieron a aportar su granito de arena a esta investigación. Habéis hecho este estudio posible aportando lo más importante: vuestro tiempo y dedicación, siendo los protagonistas en este proceso, por ello, gracias de corazón, sobre todo a Don Miguel, Don Carlos, Doña Mari Carmen y Don Daniel.

A esos amigos, amigas, familiares, compañeras y compañeros que me han animado desde el primer momento que dije que quería realizar el doctorado o, simplemente, se han preocupado por el proceso, e incluso se han ofrecido a ayudar, gracias por estar en mi vida. A esas 458 personas que dedicaron su tiempo a rellenar el primer cuestionario, sin el cual, esto no habría sido posible. Destacar a aquellas personas que me han guiado con cuestiones que se me presentaban como duda, dedicando su tiempo libre a colaborar en mi progreso personal y académico.

He de agradecer a mis padres el apoyo incondicional que me brindan desde que nací, animándome y motivándome en cada paso que doy. Durante la realización de este documento no podía ser menos, dotándome de las necesidades que he ido precisando en el transcurso de

esta Tesis. Definitivamente, sin vosotros, no sería lo que soy. No me puedo olvidar de recalcar la importancia de tener a personas como mis tías Ilu, Carmen y Paqui en mi vida, personas que están siempre, en las buenas y en las malas. Gracias por ser así de especiales.

No querría dejar sin agradecer a todas esas personas que muestran su interés en esta Tesis y dedican parte de su tiempo en su lectura. Gracias por hacer posible que la información llegue a distintas partes del mundo.

Por último, pero no menos importante, gracias, Jesús, por ser esa persona que confía en mí cuando ni yo lo hago, por animarme cuando la pereza aparece, por dictarme datos, por gestionar horarios para que sea más eficiente y por hacerme reír, siempre. Gracias por ser mi compañero de viaje y la persona con la que compartir todos los días de mi vida.

PARTE I: INTRODUCCIÓN

*Para conocer más a una persona no le preguntes qué es lo que piensa, sino qué es lo que
ama*

CLAUDIO NARANJO (1932-2019)

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La docencia, en ocasiones, puede contemplarse como la transferencia de contenidos conceptuales que provienen de un libro de texto, con el docente como emisor y el discente como receptor. Estos contenidos se presentan de forma repetitiva cada curso de Primaria, creyendo que esto será lo que nos hará ser personas competentes en un futuro no muy lejano. Sin embargo, con el paso de los años, se ha demostrado que no sólo son importantes los conceptos para las gestiones de nuestra vida. Recientemente, la necesidad de manejar la Inteligencia Emocional (En adelante IE) ante situaciones cotidianas, ha cobrado mayor importancia.

Con esta investigación nos proponemos, enlazar la IE y su desarrollo en la Educación Primaria, ámbito poco reconocido en los centros escolares y así, evitar carencias emocionales y motivacionales, no sólo en la Educación Secundaria y superior, sino a lo largo de la vida.

Como docente en un centro público de la Región de Murcia, he podido observar una gran cuantía de problemas en la gestión de conflictos por parte del alumnado, falta de conocimiento de cómo manejar situaciones incómodas, desconocimiento de sus emociones y controversias derivadas de dicha situación, entre otros. La mayoría de estos conflictos ocurren en la etapa de Educación Primaria, de ahí el hecho de haber llevado a cabo nuestra propuesta de investigación en dicha etapa.

Otra de las razones que me llevan a seleccionar la etapa de Educación Primaria se debe a mi experiencia personal. Como discente, me hubiera gustado que se me enseñaran pautas para poder gestionar emociones, pensamientos y conflictos cotidianos. Por ello, decidí aportar al alumnado lo que me hubiese gustado adquirir a mí. Dentro de esta temática, existen infinitas herramientas para poder asimilar y entender los conceptos más importantes relacionados con dicha inteligencia, pero para comenzar y profundizar en el aprendizaje de mi IE, me basé en el eneagrama, herramienta que será explicada en las páginas siguientes. Al indagar sobre ella, para así también llevarla al aula, se me presentaron las siguientes cuestiones: ¿se podría aplicar el eneagrama en la etapa de Primaria?, ¿qué beneficios reportaría en el alumnado?, ¿sería útil para que los discentes trabajen el autoconocimiento?, ¿tendría en el eneagrama algún tipo de influencia en el rendimiento social, personal y académico del alumnado?, y, por último, ¿y en los docentes?

Con esta investigación queremos ofrecer a los docentes un recurso que sirva para trabajar contenidos actitudinales en el aula, vinculándolo con el día a día en la escuela, para así, observar su influencia en los ámbitos: personal, social y académico.

Estructura de la tesis

El trabajo de investigación que aquí presentamos se divide en seis grandes partes, con sus capítulos respectivos dentro de cada una de ellas. En primer lugar, tenemos el primer capítulo que consta de una introducción en la que se comenta el motivo de la elección de la temática de este estudio y la explicación de la estructura del presente documento, para que sirva como guía. Además, aparece el estado de la cuestión, donde se expone lo ya tratado o estudiado sobre la materia, los diversos ámbitos donde se puede encontrar relación con el eneagrama y el análisis de la influencia que tiene este en los campos escogidos.

La segunda parte llamada: Marco teórico, se conoce por ser donde se define lo que es el eneagrama para así poder comentar sus características y aplicaciones en el día a día, remarcando en este punto su relación en la educación, la etapa de Educación Primaria y aspectos musicales directamente vinculados con nuestra investigación.

Para continuar, llegamos a la tercera parte conocida como la Metodología, compuesta por diversos capítulos como el método que se ha seguido y la intervención educativa escogida y sus elementos más relevantes. Más concretamente, aparecen aspectos tales como: tipo de investigación que se va a llevar a cabo, los objetivos generales y específicos necesarios para el estudio, la población y la muestra que se escoge para el análisis, las técnicas y herramientas de investigación adecuadas para poder obtener los datos necesarios, las fases de la investigación que irán marcando los tiempo apropiados y el diseño de la propuesta, pasada a los docentes de los centros escogidos para poder comprobar si los resultados serán unos u otros.

En la cuarta parte, encontramos los resultados, donde se redactan todos los datos obtenidos a partir de los diversos cuestionarios, sesiones y entrevistas realizadas. Encontramos un capítulo: resultados cuantitativos de la intervención y con los resultados del FLOW. Se muestran en formato de tablas o gráficos para poder contrastar los datos del grupo control y del experimental, facilitando así la consecución de las conclusiones.

La quinta parte es la concusión, compuesta por capítulos como la discusión, la conclusión y la prospectiva de futuro. Todas necesarias para poder confrontar posiciones a favor y en contra con otros autores y obtener conclusiones, con los aspectos más remarcables del estudio. También se profundizará sobre las limitaciones y fortalezas del estudio, y, además, se estudiarán las prospectivas de futuro del eneagrama.

Como última parte hallamos las referencias, organizadas por tipo de bibliografía y, los anexos, mostrando elementos esenciales para el desarrollo del presente estudio.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Introducción

En el presente capítulo, nos centraremos en el estado de la cuestión en el cual ahondaremos en la literatura científica con relación al centro de interés. Dividiremos la información que se encuentre, en cinco apartados según su temática. En primer lugar, lo vinculado al eneagrama en Educación, seguido por el eneagrama en Psicología, eneagrama en ámbitos laboral y personal, para continuar con el eneagrama y autoconocimiento.

Se comienza con una revisión sistemática de documentos con carácter científico relacionados con el eneagrama. La pretensión ha sido encontrar investigaciones que conectaran los conceptos de eneagrama y educación. Sin embargo, la escasez de estos, hizo que se ampliaran las opciones de búsqueda, escribiendo únicamente como palabras clave, la opción: eneagrama.

Con el fin de analizar la producción científica existente, se ha realizado una serie de búsquedas en diferentes bases de datos y repositorios, entre ellos: SCOPUS, Educational Resources Information Center (Eric), Red de Bibliotecas de Universidades Españolas (REBIUN), la base de Tesis de ISOC-América Latina, TESEO, Dialnet, Tesis Doctoral en Xarxa, White Rose eTheses Online y Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDTD). Los términos que se utilizaron desde un primer momento eran eneagrama en educación, eneagrama e IE, eneagrama y autoconocimiento. Cuando ha sido posible se ha hecho uso del operador booleano AND para establecer una relación entre los términos de búsqueda. Como con esta primera pesquisa aparecían muy pocos resultados, se ha mantenido el término eneagrama, para así conocer qué podemos encontrar en relación a este concepto.

Se han tenido en cuenta todos los tipos de publicaciones disponibles en las bases de datos y repositorios para poder encontrar el mayor número de documentos científicos. Se han considerado: libros, tesis doctorales, artículos y publicaciones en congresos de investigación, entre otros. Se ha delimitado temporalmente entre los años 2000 y 2024 como criterio de inclusión para la búsqueda, para centrarnos en las últimas dos décadas y así, contrastar y comparar la escasa información que había sobre la temática durante ese periodo y comprobar cómo el concepto de eneagrama ha ido apareciendo paulatinamente hasta nuestros días.

A continuación, se detallarán los documentos encontrados que tengan una relación con cada una de las temáticas escogidas para la presente investigación.

1.2. Eneagrama y Educación

Tras la exhaustiva búsqueda, la temática predominante de la que se encuentran documentos científicos es el autoconocimiento dentro de la educación. Con la necesidad que presenta la sociedad de profundizar en su inteligencia interpersonal, se ha podido encontrar una serie de publicaciones con relación a dicho concepto dentro del contexto educativo.

Godin (2010) en su Tesis Doctoral titulada *The effect of the Enneagram on psychological wellbeing and unconditional self-acceptance of young adults* (El efecto del eneagrama en el bienestar psicológico y la autoaceptación incondicional de adultos jóvenes) nos presenta la conexión entre el eneagrama, autoaceptación y bienestar psicológico. Nos es de utilidad puesto que presenta el eneagrama en un contexto educativo para valorar si tiene alguna influencia sobre el alumnado. Otra aportación sería el análisis que realiza en primer lugar sobre los aspectos teóricos del eneagrama, para así poder aplicarlos al contexto educativo.

Because minds can't sit in classrooms without bodies: making use of the Enneagram as a tool for Embodied Education (Porqué las mentes no pueden estar sentadas en las clases sin los cuerpos: haciendo uso del eneagrama como una herramienta para una educación personificada). Se ahonda en el concepto de eneagrama para demostrarles a los alumnos y alumnas que dentro de ellos está la respuesta para los sucesos que ocurren alrededor. Presenta el eneagrama desde el punto de vista práctico, lo que contribuirá con nuestra Tesis como comparativa en otros contextos (Dimond, 2013)

Koch (2018) presenta la Tesis Doctoral bajo el nombre de: *Examining the Effects of Enneagram Competence on Empathy in College Students*. (Examinando los efectos de la competencia del eneagrama en la empatía en alumnos de Educación Secundaria) Al situar la Tesis en el contexto educativo, puede sernos de gran ayuda a la hora de verificar si el eneagrama presenta algún tipo de beneficio en el desarrollo de la empatía del alumnado, dependiendo del eneatipo que presenten.

"I Don 't Have to Fit What I Thought a Leader Was, It Can Be So Many Things": The Relationship Between the Enneagram and Self-Authorship Development of Student Leaders ("No tengo que ajustar en lo que pienso que es ser líder, puede ser muchas cosas": La

relación entre el eneagrama y la propia autoridad del desarrollo de estudiantes líderes), Nos aporta el vínculo que existe entre el eneagrama y el desarrollo que presentan los alumnos y alumnas líderes en el momento de conformar su autoridad. Otro elemento a tener en cuenta es que presenta de forma inicial, los aspectos más relevantes del eneagrama para así, como la Tesis anterior, poder llevarlo a la práctica y comprobar si la herramienta presenta alguna ventaja. En este caso, se centrará en cómo afecta el eneagrama a la formación de los alumnos y alumnas que resultan ser los líderes de los grupos (DeLay, 2019).

Habiendo finalizado con las Tesis Doctorales relacionadas con la temática educativa, procedemos a mencionar los libros que guardan una relación con el centro de interés.

Eneagrama para padres y educadores. Nueve tipos de niños y cómo educarlos satisfactoriamente. Esta obra ofrece un centro de interés común con nuestro estudio por lo que aporta aspectos muy a tener en cuenta para el desarrollo del documento. Como principales aportaciones, se deben señalar una serie de características dadas por el libro para poder deducir el eneatipo de cada alumno y alumna y, cuestionarios donde se especifican los comportamientos de cada eneatipo para poder profundizar en ellos (Wagele, 2008).

López y Serrat (2009) presenta la obra *Eneagrama para docentes. Una fuente de conocimientos para mejorar la práctica* donde se puede observar la vinculación directa del eneagrama con la motivación en el aula, como uno de los puntos de su índice. Su contexto educativo pleno, su profunda introducción y su posterior serie de datos y detalles sobre cada eneatipo hacen de este libro una obra que tener en cuenta para el desarrollo de la presente Tesis.

Conozco a mi hijo a través del eneagrama: una técnica psicológica antigua y fácil de usar para una educación más consciente. Este libro puede aportar datos vinculados a cada eneatipo que no hayamos tenido en cuenta previamente, pero, en un contexto más del hogar. Al no estar directamente relacionado con el contexto educativo, nos puede dar a conocer comportamientos del alumnado en otros ambientes, conociendo otras facetas de cada eneatipo (Cusani, 2016).

Tras la indagación en los libros educativos, procedemos a exponer los artículos encontrados.

Luckcock (2007) propone su artículo donde se investiga sobre el eneagrama dentro del campo educativo, presentando un estudio teórico y práctico de búsqueda apreciativa.

Introduce los eneatisos en clase para poder observar su viabilidad en el área. Presenta, además, una propuesta de visión de cómo podría ser el aprendizaje en un futuro.

Casal y Hurtado (2015) exponen la eficacia del eneagrama cuando se quiere trabajar de forma cooperativa en el aula, en este caso, de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. La gran aportación que nos deja este documento es que prueba distintas agrupaciones de eneatisos, observando cómo las combinaciones de estos pueden ser más eficaces o, por el contrario, poco adecuadas.

Otro ejemplo sería el de Martínez (2016) donde el contexto en el que se lleva a cabo puede no estar muy relacionado con el entorno que nos interesa, pero al presentar el eneagrama como elemento para la resolución de conflictos, a la vez que lo relaciona con la cooperatividad, puede presentar aspectos relevantes a tener en cuenta.

Por último, Sandoval, Sandoval y Manilla (2019) redactan una serie de ideas sobre el eneagrama de tutores y de alumnos y alumnas de la Escuela Superior de Intérpretes y Traductores. Podremos observar una encuesta llevada directamente al contexto educativo para obtener las opiniones más sinceras de algunas de las personas de la comunidad educativa.

Continuamos con el área de los congresos educativos que guardan relación con el centro de interés. En este caso, solo se habrá encontrado un congreso vinculado con la temática.

En la octava edición de las Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria de retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior, se expone el trabajo del *Enfoque sistémico, eneagrama y coaching como un marco de metodología innovadora docente universitaria*. Fontana, Robledo, Fresia y Juárez (2011) presentan este documento que liga el eneagrama con el autoconocimiento, la competencia personal y la innovación educativa. En este estudio se ha llevado a cabo un cuestionario con universitarios para tratar con ellos el tema del eneagrama y así poder comprobar sus beneficios en las competencias personales y profesionales.

De este modo, finalizamos el ámbito educativo con todos los documentos encontrados que traten el centro de interés. Seguidamente, procedemos a explorar documentos del eneagrama en el área psicológica.

1.3. Eneagrama en Psicología

Se debe tener en cuenta un subapartado de dicha índole puesto que el eneagrama es una herramienta que tiene relación con diversos aspectos, variables y conceptos dentro del ámbito psicológico. Procedemos ahora a exponer los documentos que guardan relación con conceptos psicológicos, teniendo al eneagrama como protagonista dentro de sus investigaciones.

Pineda (2009) presenta la siguiente Tesis Doctoral *Propuesta de personalidad docente basada en la concepción del eneagrama para desarrollar la dimensión personal en los alumnos de los Institutos Superiores Pedagógicos*. En ella, aparecen palabras claves similares a nuestro documento: IE, habilidades sociales y eneagrama. Además, aporta también un carácter educativo dentro del entorno psicológico. En este documento, el eneagrama acaba siendo un recurso útil para la comunidad educativa, lo que nos aporta un contraste con otros documentos previamente revisados.

L'Ennéagramme et son approche caractérielle: Quelles relations avec le modèle psychobiologique de Cloninger? (El eneagrama y su enfoque característico: ¿qué relaciones con el modelo de psicobiológico de Cloninger?) La presente Tesis Doctoral nos aporta otro enfoque más alejado del educativo, pero presentan un concepto común: el eneagrama. En el documento se ayudan de este para poder estudiar si está ligado con el método de Cloninger, el cual expone que los neurotransmisores están conectados al temperamento del sujeto para así poderse adaptar al medio en el que se halle. Como aportaciones para nuestro estudio podemos encontrar las explicaciones detalladas que se dan sobre el eneagrama y sus distintos tipos (Faure, 2017).

En el caso de los libros referentes al ámbito psicológico con menciones al eneagrama, no se han encontrado algunos, ya que sólo se conciben dentro del campo del autoconocimiento. Por ello, se procede a exponer el artículo que tiene como centro de interés las temáticas previamente mencionadas.

Piaget, Disney e o Eduentretenimento: por uma psicologia transpessoal das organizações (Piaget, Disney o Eduentretenimiento: por una psicología transpersonal de las organizaciones). El centro de interés de dicho documento aboga por el estudio del desarrollo físico, emocional, intelectual y espiritual, comentando matices de la etapa de la infancia.

Utiliza el eneagrama como herramienta para explicar el doble filo que tienen algunas de las obras de Disney (Torriani, 2021).

1.4. Eneagrama en el ámbito laboral

En el ámbito laboral también encontramos referencias al eneagrama. Lo podemos comprobar en las Tesis Doctorales halladas en referencia a la temática escogida. La mayoría de los estudios que se han hallado sobre esta temática han sido artículos, presentando una línea y centro de interés común de investigación. En el caso de los libros, el eneagrama con el concepto de trabajo no nos presta mucha información que analizar.

Utilising a Personality Typology to Resolve Subliminal Conflict in the Workplace (Usar una tipología de la personalidad para resolver conflictos subliminales en el lugar de trabajo). Esta Tesis Doctoral expone cómo el eneagrama puede ser utilizado en contextos laborales para adultos, llevando a cabo un proyecto de mejora de las personalidades de estos, trabajando con cartas y actividades que integren el recurso en el día a día de la empresa. De este modo, expone que los conflictos habidos previamente pueden llegar a ser solucionados (Kingma, 2007).

Sutton (2007) presenta su Tesis Doctoral bajo el título *Implicit and explicit personality in work settings: an application of Enneagram theory (Personalidad implícita y explícita en el ambiente laboral: una aplicación de la teoría del eneagrama)*. Una de las grandes aportaciones de esta Tesis es que comparte la idea de que la personalidad es la clave para el éxito y que existen distintos patrones conscientes e inconscientes de la personalidad que influyen directamente en nuestro día a día. Finalmente, el eneagrama resultó útil como herramienta para mejorar su autoconocimiento teniendo así una mejora en el ámbito laboral.

La percepción del impacto del coaching y la programación neuro-lingüística en el desarrollo de la carrera profesional. En esta Tesis Doctoral, el eneagrama aparece de manera sutil, haciendo el autor una única pincelada sobre él. Lo vincula con la programación neurolingüística y con los metaprogramas para demostrar que dependiendo de los mensajes que nos digamos a nosotros mismos, podremos tener distintas actitudes y emociones (Muñoz, 2014).

El único libro referente a la temática, ha sido *The effects on emotional intelligence and team effectiveness of a newly formed corporate team learning the enneagram (Los*

efectos sobre la inteligencia emocional y la eficacia del equipo de un cuerpo corporativo recién formando que aprende el eneagrama. A lo largo del libro, el autor expone la practicidad del eneagrama para mejorar la eficacia de un equipo de trabajo, incrementando su IE y sus relaciones interpersonales, evitando así diversos conflictos que pueden surgir en el ámbito laboral (Ormond, 2007).

Vicente (2003) debate en su artículo cómo el eneagrama es un elemento útil para tener mejoras en el ámbito laboral, remarcando la influencia que tiene en las relaciones interpersonales. En la misma línea, encontramos varios estudios de otros autores. Uno de ellos, publica varios artículos sobre la temática, recalcando la necesidad del conocimiento del eneagrama en las empresas, ya sea por los empresarios o por los trabajadores de esta. En el primero, aporta estrategias para cada uno de los eneatisos en cuestión. En su artículo más actual, vincula el término coaching con la herramienta del eneagrama, fortaleciendo las ventajas en el desarrollo personal y laboral de los trabajadores (Balart, 2010, 2011). En el caso de Park y de Lee (2021) se permanece en la misma línea que los otros autores, pero haciendo hincapié en la competencia interpersonal trabajada con el eneagrama y la influencia de esta en el trabajo.

Sarasola (2004) no profundiza sobre el eneagrama, siendo escasa su aparición, ya que se centra principalmente en la micropolítica que puede haber en los centros educativos basándose en la cultura organizacional y la historia personal.

Desarrollo Organizacional mediante Eneagrama. Un caso práctico del IBEX. En este artículo, el eneagrama aparece como el protagonista de un caso práctico en el que se ha llevado a cabo un Plan de Desarrollo Organizacional. Ve la herramienta desde una perspectiva laboral que puede darnos a conocer matices del eneagrama que se desconocían previamente (Torrado, 2005).

En el caso del Laborda, (2020), realiza su trabajo de final de máster sobre el eneagrama en la empresa, con el nombre de *Aplicación del Eneagrama en la Dirección y Gestión de Equipos en la Empresa*, concluyendo que el eneagrama es un recurso útil pero poco utilizado que presenta muchos beneficios en el sector laboral puesto que presenta de primera mano las mejores facetas y las debilidades de cada trabajador.

1.5. Eneagrama en el ámbito personal

Durante la búsqueda, se han podido encontrar numerosos estudios, los cuales exponen detalles para mejorar el área personal de las personas, pero también, lo relacionan con contextos secundarios, sin profundizar en la personalidad. Podríamos afirmar tras las opciones encontradas que el eneagrama posee más investigaciones ligadas al área de autoconocimiento, englobando así más características que únicamente, focalizándose en el ámbito personal.

El eneagrama de las pasiones. Repercusiones de las pasiones dominantes según el eneagrama en el ámbito de las relaciones. Esta Tesis Doctoral nos presenta el eneagrama como un elemento directamente vinculado a nuestras decisiones en el ámbito personal. No pretende únicamente enfocar el estudio desde el lado de la pareja, sino que aporta aspectos a tener en cuenta a la hora de vivir en sociedad, con nosotros mismos o, simplemente, con los objetos que nos rodean (Serra i Llansana, 2006).

Continuando con los libros encontrados, el primero de ellos es *El eneagrama en el amor y en el trabajo. Cómo comprender y facilitar tus relaciones personales y laborales*. En este caso, la autora presenta la versatilidad del eneagrama ya que lo utiliza tanto en el ámbito personal como en el laboral. Vuelve a exponer lo mismo que otros autores que postulan que el eneagrama puede ser una herramienta muy eficaz a la hora de profundizar y mejorar nuestras relaciones interpersonales (Palmer, 2003). En segundo lugar, Lapid-Bodga (2008) presenta el libro *¿Qué tipo de líder eres tú? Utiliza el sistema del eneagrama para identificar y aumentar tus fortalezas de liderazgo y alcanzar el éxito*. La autora, expone la utilidad del eneagrama como herramienta para una mejora en el desarrollo de la personalidad del ser humano. Además, añade también la importancia de este para poder alcanzar dotes de liderazgo pudiendo estar relacionadas de forma directa con el éxito en distintos campos.

Balart (2019) muestra el eneagrama como recurso para llegar a la satisfacción personal, y por ende, a la obtención de un mayor desarrollo personal. Se basa en la capacidad de la observación para poder argumentar que el eneagrama ayuda a que las personas se sientan más realizadas. Con la misma temática, Sutton (2012) hace uso del eneagrama para demostrar su viabilidad en la mejora de la personalidad de las personas, recalcando la practicidad del recurso en los comportamientos cotidianos de adultos.

Por último, Fernández-Caballero (2016) propone que el eneagrama puede tener influencia en el desarrollo de la persona, a corto o largo plazo. Trata el manejo de emociones, comprender las necesidades reales, conocerse a sí mismo, rebajar tensiones internas y externas y ayudar a conocer mejor los tipos de personalidades, englobando en un artículo, los temas de los documentos previamente encontrados.

1.6. Eneagrama y autoconocimiento

Habiendo alcanzado al último subapartado de los campos vinculados al eneagrama, comenzaremos con las Tesis Doctorales que traten de cómo el eneagrama puede ser de utilidad para que una persona consiga un mayor autoconocimiento de sí misma y así, una serie de mejoras en su día a día. En este punto, los temas que giran en torno al eneagrama pueden ser más variados que en subapartados anteriores.

Resonating Personality Types for Couples: An Enneagram Application for Predicting Marital Satisfaction (Resonando los tipos de personalidades para parejas: una aplicación del eneagrama para predecir la satisfacción marital). A raíz de problemas externos, la autora se propone profundizar y hacer uso del eneagrama para así, demostrar que trabajando la personalidad y el autoconocimiento, las personas pueden cambiar sus circunstancias externas (Johnson, 2015).

Bell (2018) propone su Tesis Doctoral *Literature and the Enneagram: Applying the Ancient Typing System for New Perspectives on Classic Characters (Literatura y eneagrama: Aplicando el Sistema de escritura antiguo para nuevas perspectivas en personajes clásicos)* Basándose en los problemas personales que tienen los personajes de la literatura y, de sus momentos de crecimiento personal y espiritual, relaciona el eneagrama. Hará énfasis en cómo obtiene la información de cada personaje en base a cómo ven el mundo, cómo afrontan las circunstancias que les ocurren, cómo interaccionan con el medio, centrándose así concretamente en los eneatisos.

Valencia (2021) en su Tesis Doctoral, muestra el concepto del eneagrama únicamente para ayudar a las personas a conocerse mejor. Parte del punto de conocer qué es el eneagrama para así dar paso a la aclaración de los nueve tipos de personalidades. Además, encontramos en este estudio, la primera relación del eneagrama con elementos musicales tales como las danzas. La autora comenta la efectividad de trabajar ambos recursos juntos para obtener un

resultado más exitoso. Otro ejemplo de querer aunar el eneagrama con el concepto de espiritualismo viene de la mano de Riso y Hudson (2000) y de Iriberry (2020) exponiendo la connotación espiritual, mientras trabaja la psicología ligada al autoconocimiento.

Continuamos ahora con uno de los estudios más prácticos encontrados hasta el momento: Fumagalli (2000) expone *El eneagrama práctico. Los nueve caracteres psicológicos y su relación con tu desarrollo personal*, donde la principal pretensión es aportar al lector una serie de ejemplos para poder aplicar el eneagrama en su día a día, consiguiendo así una sociedad con un mayor y mejor desarrollo personal. Siguiendo sus pasos, Goldberg (2000) presenta *Eneagrama. Las nueve formas de trabajar: aprende a usar el eneagrama para descubrir tus talentos naturales y trabajar más efectivamente* centrándose en dotar al lector de herramientas para poder explotar sus habilidades y competencias. Otro autor que se suma a esta idea es Böschmeyer (2004) con su libro *Los nueve rostros del alma: Eneagramas y psicología, un libro práctico para conocerse y ayudarse a sí mismo*, trabajando a fondo el concepto de autoconocerse de forma práctica para poder tener más validez en las diversas etapas vitales. Además, Naranjo (2012) comparte su libro *27 personajes en busca del ser. Experiencias de transformación a la luz del eneagrama*. Esta obra ha servido de punto de partida para muchos de los documentos que previamente hemos citado. En él se detalla cada eneatispo, ahondando en aspectos minuciosos y concretos. Asimismo, comparte ejemplos reales y situaciones de personas de a pie para poder hacer un libro más cercano al lector. En el caso de Carrión (2001) *Eneagrama y P.N.L. El despertar de la esencia*, pretende demostrar la importancia de llevar a la práctica el uso del P.N.L. (Programación Neurolingüística) con el eneagrama para demostrar la compatibilidad que presentan ambos recursos.

Como obras que estudian el eneagrama desde un punto de vista más teórico tendremos, en primer lugar, a Palmer (2005) con *El eneagrama un prodigioso sistema de identificación de los tipos de personalidad*. Expone el eneagrama como un recurso para poder conocernos a nosotros mismos y así poder tener una vida más plena. Además, también aporta una investigación empírica sobre el eneagrama al final del libro. Otro ejemplo, es *El eneagrama: Estrategias para el propio desarrollo*. En él se exponen los puntos principales del eneagrama y sus aportaciones a las nueve personalidades que residen en él (Gruhl, 2007). Vilaseca (2008) aporta su libro *Encantado de conocerme: comprende tu personalidad a través del eneagrama*, tratando el eneagrama desde cero para poder comprender qué es y

qué puede aportar a cada eneatispo. Ruiz (2017) presenta *Eneagrama para terapeutas*. Otro de los libros que se han encontrado en la búsqueda que puede mostrar la vinculación existente entre el eneagrama y el autoconocimiento.

Como una de las obras literarias más importantes a tener en cuenta para nuestra investigación, encontramos *El eneagrama infantil. Amar su cambio, apoyar su proceso, comprender su carácter*. Este libro se propone servir de guía para padres y tutores, presentando el eneagrama desde un punto infantil. Trabaja con elementos como la bioenergía, la influencia de esta en la infancia y la resiliencia. Debemos añadir las aportaciones que podemos obtener de este autor: el modo infantil y sencillo de explicar qué es el eneagrama y aspectos puntuales de cada eneatispo para ser localizados y ubicados con facilidad (Arribas, 2019).

Desde un punto de vista más teórico, para dar a conocer qué es el eneagrama y qué aporta al autoconocimiento tendremos a Cuyás y Campanella (2009) que hacen uso de su artículo para obtener, contrastar y comparar contenido teórico centrado en el centro de interés. Presentan además un taller de integración de un nuevo concepto llamado *Focusing* junto con el eneagrama para estudiar los efectos de dicha unión. De igual forma, Millán (2016) expone argumentos teóricos del eneagrama, aportándonos elementos novedosos para poder analizar y contrastar con datos anteriores. Llegados a este punto, es importante recalcar la importancia de los estudios de Rasta, Hosseinian y Ahghar (2012), Wang, Xu y Qin (2019) y Da Silva et al. (2020). Las aportaciones que nos dejan se basan en: otra herramienta para el autoconocimiento como es el *Mindfulness*, estudio de un grupo control y aspectos a tener en cuenta el eneagrama en situaciones de cooperación y colaboración.

PARTE II: MARCO TEÓRICO

Equivocarse, es parte del aprendizaje, pues sin equivocaciones, no hay crecimiento.

JORGE BUCAY (1949)

2. EL ENEAGRAMA

2.1. Introducción

Comenzamos este apartado con la evolución histórica del eneagrama, qué orígenes presenta la corriente de la que proviene el símbolo y cómo se llega al término de eneagrama. Se pretende así conocer el comienzo de la herramienta para poder analizar de dónde procede y el alcance que tiene en nuestra época. Como punto de partida, se pretende presentar cada uno de los términos, para tras su asimilación, proseguir con un análisis sobre la vinculación entre ellos.

2.2. Evolución histórica

Se hace preciso realizar un análisis a modo de esbozo sobre las posturas de diversos autores, obras y referencias más influyentes dentro del ámbito del eneagrama y observando cómo le han ido dando forma hasta llegar al concepto actual de eneagrama. El equipo de expertos de Omnicron (2002) en relación con lo comentado por Bleesing, et al. (1992) destacan que gracias a los maestros sufíes podemos disfrutar del eneagrama en el siglo XXI. Si bien, añaden, que antes de los sufíes ya existían sabios, astrólogos, filósofos, entre otros, de distintas nacionalidades que se reunían para buscar respuesta a las grandes dudas del universo.

2.2.1. Origen de la corriente

Nos adentramos en el origen de la corriente definiendo la palabra sufí, la cual proviene del árabe *suf*, vestido de lana el cual era una prenda utilizada por los ascetas con motivo de su humildad y privaciones. El término se cree que se acuñó alrededor del 776 por Abu-Said-Abul-Cheir, la cual comenta que existen teorías que el sufismo también posee una procedencia de la palabra *saff*, que quiere decir en primera fila, explicando así que los sufíes están en una categoría social primaria. Otra opción de procedencia sería la del término *safa* que significa pureza. De forma menos acertada se podría decir que el sufismo presenta relación con la filosofía griega, con la mística cristiana y la mística india. Si no fuera por su conformidad con el Corán, el sufismo no hubiese tenido la aceptación entre los musulmanes, lo que conllevó que los sufíes pudieran autodenominarse: amigos especiales de Dios. Hay quien argumenta que para poder apoyar la autenticidad del sufismo islámico, se debe buscar el origen de esta corriente en el ascetismo islámico (Aouini, 2013).

A continuación, se presentan los dos tipos de sufismo que se pueden hallar en el mundo islámico: sufismo heterodoxo y sufismo ortodoxo, más conocido por el mundo occidental. En el caso del primero, los soportes clave serán el movimiento protestante, el quietismo y las influencias modernas que provienen de Juan de Valdés (1509-1541), también pudiéndose conocer cómo los iluminados. Palacios (2018) añade que el segundo tipo de sufismo, el ortodoxo, se caracteriza por presentar una austeridad sobria en todo lo que engloba a la doctrina de la unión extática. La esencia se entiende como inaccesible al análisis de la razón discursiva y, por ello, los teólogos del tipo ortodoxo se declaran incapaces de poder describir con palabras lo que debe ser mostrado por la experiencia.

Abdel (2008), profundiza en lo que el sufismo expone y ofrece. Añade, en primer lugar, que el sufismo sería la dimensión principal y reveladora dentro de la espiritualidad de cada una de las religiones divinas. El sufismo se contempla, así como un movimiento espiritual y místico, donde el sufí halla en la espiritualidad la razón de su existencia y así poder llegar a Dios. Este autor comparte lo comentado por Aouini (2013) sobre la relación que tiene la palabra sufí con la pureza. En la última etapa, es cuando el hombre vive la experiencia más profunda del sufí entendiendo así el significado de la vida. En otras palabras, esta experiencia es la relación con la verdad plena y no se puede limitar a creencias, razas o culturas específicas (Abdel, 2008).

Aunado a las características del sufismo, los sufíes hacen uso de un lenguaje complejo para su comprensión debido a que exponen expresiones más teológicas y racionales de las que la gente puede llegar a entender, defendiendo así que para poder comprender el sufismo habría que hacerlo desde el corazón y la vida espiritual, y no desde la palabra.

Abdel (2008) clarifica que no se conoce una fecha exacta de la aparición del sufismo conocido como movimiento espiritual. Señalando así que no sucedió de repente, sino que tuvo un proceso gradual. Su aparición está ligada también a la época del profeta Muhammad y de los cuatro califas musulmanes del siglo VIII, en la cual existió un vínculo entre el pensamiento islámico, la espiritualidad dentro del patrimonio y la historia y cultura musulmana. La primera persona que proponen para ser sufí será el profeta comentado, Muhammad. Como modelo para el sufismo también cabría destacar a Abraham por su raciocinio para las actitudes humanas, su equilibrio moral y sus habilidades para ser mensajero de Dios. “El sufismo, en sus inicios, pasó por varias etapas de desarrollo,

empezando como un movimiento ascético que incorporó en su inicio elementos agnósticos («maarifa», plural de maárif) y luego fomentó tendencias panteístas.” (Abdel, 2008, p.933).

Resulta complicado conocer sus orígenes y dónde se utilizó por primera vez el eneagrama de la personalidad, creándose así ciertas especulaciones (Castillo, 2020). Los autores Bleesing, et al. (1992), concretan que el eneagrama aún sin presentar un origen concreto tiene una duración longeva. Añaden que su origen comienza en Afganistán hace casi 2000 años, pudiendo ser en los primeros años de influencia cristiana en Persia.

El hecho de que haya llegado a nuestro siglo reside en la tradición oral únicamente conocida por los maestros sufíes. Como persona precursora del conocimiento del eneagrama en nuestros días, Óscar Ichazo (1931-2020) se formó en Bolivia y Perú sobre esta temática con un maestro sufí el cual prefería pasar desapercibido. En cuanto a la procedencia del eneagrama insisten en que hay un gran desconocimiento sobre el momento en el que se desarrolló y por qué presenta la forma que tiene. Este grupo de expertos añade también que el eneagrama se usaba como un método de trabajo para los maestros sufíes, siendo un camino para el conocimiento de uno mismo y, posteriormente, del universo.

Son muchas las teorías que aparecen sobre los orígenes, por ello, autores como Moreno (2005), Águeda (2006), Ouspensky (2014) y Castillo (2020) coinciden en que fue la época babilónica (2500-AC) en la cual, se observan las primeras apariciones, siendo los responsables los maestros Sufis. Son muchos los maestros Sufís que se encargaron de redactar cuentos para transmitir sus saberes, tales como: Hasan al-Basri, Rabia al-Adawiyya y Harith al-Muhabasibi, entre otros. Vilaseca (2008) incide que el eneagrama aparece de la corriente musulmana de los sufis, por ello, cobra gran importancia el conocer en qué se basa esta dimensión interna del islam. El Sufismo se concibe como la mística islámica auténtica y eficaz, constituyendo así la Revelación del Islam (Lings, 1981).

2.2.2. Origen del símbolo

Gurdjieff (1866-1949) fue quien mostró el símbolo del eneagrama a la sociedad. Este maestro místico, alegaba que el símbolo del eneagrama provenía de la hermandad “Sarmung” en Mesopotamia, hace 4500 años. En la Figura 1 se puede observar la figura de nueve puntas, siendo los nueve eneatis con conexiones interiores creando así los distintos elementos del eneagrama (Águeda, 2006; Aranda, 2013; Castillo, 2020; Moreno, 2005 y Ouspensky, 2014). Vilaseca (2023) alega que, dicha hermandad también es conocida por ser los fundadores de la

sabiduría antigua. Estos habitaban en una comunidad mística retirados en las montañas de la región de Caldea.

Figura 1

Símbolo del eneagrama



Nota. Fuente: <https://www.autognosis.com/eneagrama/>

Castillo (2020) comparte que la palabra Eneagrama es un neologismo, derivando del griego ennea, “nueve”, y grammos, “figura o modelo”, que significa “figura de nueve puntas”. Puede denominarse también como Nangrama (Pérez, 2013, p.8). La figura conocida para representar el eneagrama es el Sello Caldeo (Figura 2), cuyo descubridor fue Ichazo en los manuales de Raimundo Lulio.

Figura 2

Sello Caldeo

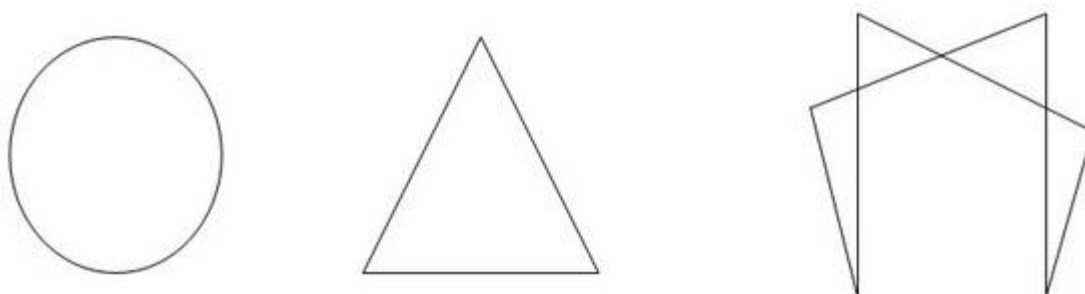


Nota. Fuente: <https://haiki.es/2020/10/origen-del-eneagrama/>

“El símbolo geométrico del Eneagrama está constituido por un círculo, un triángulo y una hexada” (Cuñarro, 2022, p.6). De haber unido estos tres elementos (Figura 3), obtenemos el conocido eneagrama. El triángulo representaría las diferentes tradiciones y representaciones y las tres fuerzas presentes al comienzo de un acontecimiento. Si habláramos de cristianismo, se relacionaría con la Santísima Trinidad: Padre, Hijo y Espíritu Santo; y, por último, en el budismo: Buda, Dharma y Sangha. Llega a hacer también una relación incluso con el átomo: neutrón, electrón y protón, añadiendo que la identidad puede ir variando dependiendo de la interacción de las tres fuerzas para poder obtener distintas representaciones.

Figura 3

Figuras formadoras del eneagrama



Nota. Fuente: <https://eneagramaycoaching.wordpress.com/2014/08/28/simbologia-del-eneagrama/>

Cuñarro (2022) y Bennet (1973) añaden que, la figura consta de una estrella de nueve puntas, la cual está inscrita en un círculo y, a su vez, formada por tres elementos:

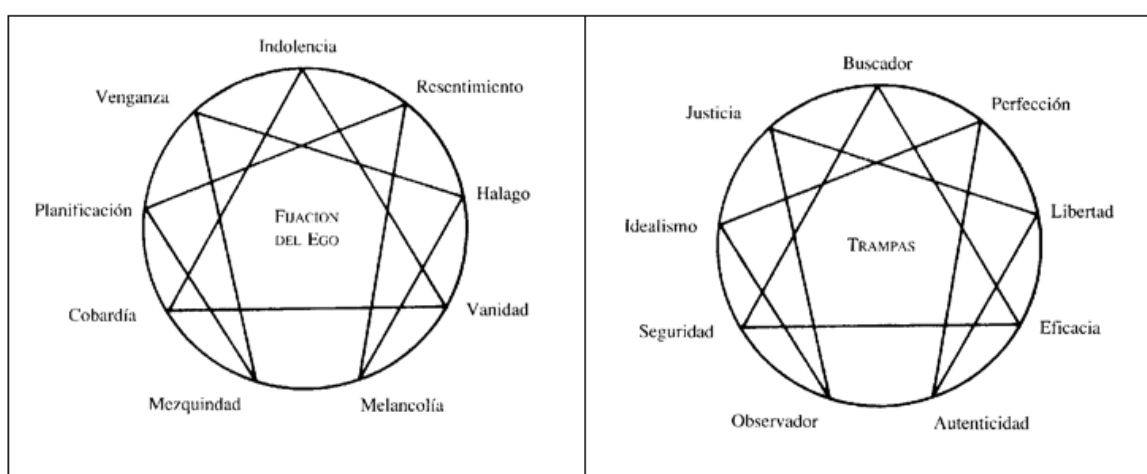
- El círculo: figura que simboliza la totalidad y la perfección. Representa también al ser humano como un ser perfecto y único.
- El triángulo equilátero: vinculado con la trinidad y las fuerzas superiores.
- El hexagrama: compuesto por seis lados que simboliza al humano. Presenta la Ley del Siete para explicar que todo ser humano pasará por siete procesos para poder llegar a formarse. Esta figura se relaciona también con la idea de la personalidad, siendo cada punta una personalidad distinta y exponiendo la interrelación dinámica y enriquecedora que existe entre cada una de ellas.

2.2.3. Origen del término eneagrama

Mientras que Gurdjieff se centraba en la personalidad al hablar del eneagrama, su seguidor Ichazo (1931-2020), más actual en nuestros días, lo define desde la parte del ego (Castillo, 2020). Bennet (1973) reafirma que, el eneagrama lo introduce en Europa un filósofo armenio, Gurdjieff (1877- 1949). Este se formó en sus viajes por Asia central para después promulgarlo en occidente. Sin embargo, hasta la llegada de Ichazo, el eneagrama no se consideraba un método o herramienta para el autoconocimiento. Será Gurdjieff quien ayudará a difundir el eneagrama como un elemento para fines psicológicos. Como se expone en la web Haiki (2023), Óscar Ichazo aporta enseñanzas de Gurdjieff, sin haber conocido a este. Deja claro también que Gurdjieff no habla del eneagrama como herramienta para el autoconocimiento, ni tampoco habla de los eneatis y los tipos de ego. Básicamente se encargó de recoger el conocimiento ancestral del eneagrama y usarlo en sus enseñanzas. Se añade información también de la vinculación entre Ichazo y Naranjo (1932-2019) psiquiatra y creador del eneagrama actual, los cuales poseen una relación de maestro-alumno, maestra-alumno, maestro-alumna, maestra-alumna, teniendo distintos matices uno y otro. A continuación, se presenta la Figura 4 en la que se observan las fijaciones y trampas del ego según Ichazo. En Haiki (2023), expone la contrariedad que existen entre los elementos concretados por Ichazo y los que concretará Naranjo a partir de 1970.

Figura 4

Fijaciones y trampas del ego según Ichazo



Nota. Fuente: <https://haiki.es/2023/03/las-fijaciones-de-los-eneatis/>

Se hace hincapié también en que el eneagrama se pueda ver en ocasiones como un elemento de origen milenario, no es el eneagrama que tratamos hoy en día. Para reforzar este argumento se hace uso de las palabras de un terapeuta, Gonzalo Pérez Benavides: “La semilla incandescente de un árbol universal cargado de generoso futuro” (Pérez, 2015, p.7).

Es de real importancia añadir, además, las ideas de Palmer, (2005) sobre el origen del eneagrama para poder comprobar los aspectos que tienen en común la mayoría de los autores mencionados. Comienza añadiendo que el modelo de eneagrama está dentro del misticismo sufí, el cual sirve para cartografiar procesos del universo y el desarrollo de la consciencia humana. Se menciona la relación que existe entre el Árbol de la Vida de la Cábala por la globalidad del sistema y por el paralelismo en el que el eneagrama describe el mismo terreno que las antiguas enseñanzas cabalísticas.

Palmer (2005) informa que lo que hoy en día se conoce como eneagrama tiene su origen en Gurdjieff. Este se considera un maestro espiritual con una gran influencia espiritual y personal que supo situar al eneagrama como una de las técnicas de las enseñanzas orales sufis utilizadas para diferenciar las actitudes de sus discípulos en sus distintos tipos de trabajo interior. La cantidad de literatura sobre el trabajo de Gurdjieff es extensa, haciendo muchas referencias al sistema. Sin embargo, no aparecen detalles de cómo hacer uso del diagrama para que las personas puedan ver su potencial o extraer información aplicable a su día a día. Sus discípulos se centraron en las propiedades matemáticas del eneagrama que se podían transmitir mediante ejercicios de movimientos no verbales.

Castillo (2020) recalca el hecho de que Gurdjieff se basa en la intuición y métodos confrontativos para tratar el eneagrama. Ichazo (1969), lo haría desde un punto de vista más verticalista, pero, en cambio, Naranjo (1932) aunaría su saber científico de la mente humana para dar importancia a las conexiones psicodinámicas, introduciendo la idea de que cada carácter presenta aspectos específicos. Para concretar lo comentado previamente y lo que los autores actuales exponen, podríamos añadir que el eneagrama se concibe como una figura geométrica que muestra los nueve eneatis con sus personalidades y sus dificultades. Para llegar al concepto de eneagrama actual se han tenido que aunar numerosas y diversas tradiciones espirituales y religiosas (Riso y Hudson, 2017).

Palmer (2005) expone que, parte de la base del eneagrama es que está compuesto por nueve personalidades, considerados nueve eneatis tipos pudiendo ser personalidades arquetípicas con un patrón de conducta concreto dependiendo de las situaciones a las que se enfrenten. Pérez (2013) siguiendo la línea de Palmer, argumenta que el eneagrama es una sabiduría ancestral que contribuye al crecimiento personal a través del conocimiento de uno mismo. Expone también que nuestras personalidades están condicionadas por un eje central, con un rasgo predominante de carácter considerado como la esencia y de una parte variable, que sería la personalidad en sí.

Barba (2015) define el eneagrama como: la cartografía de los caminos distintos que el ego pretende inventar para poder hacer frente a la soledad, la falta de apoyo, el desamor, considerados como puntos más responsables de nuestro desastre existencial. Resumiríamos la definición de eneagrama como “el mapa de nuestra personalidad” (Vilaseca, 2013, p.26). Este mismo autor, nos propone una definición más novedosa del término eneagrama llamándole nueve líneas. Esto se debe al hecho de que se proponen nueve tipos de personalidades, basados cada uno de ellos en un modelo mental distinto.

Bennet (1973) concibe el eneagrama como símbolo que muestra la evolución y transformación de uno mismo. Destaca de este símbolo, que traza tres procesos que se contemplan como independientes, pero tienen un apoyo justo para poder sostenerse uno a otro en el punto adecuado. En el caso de los puntos que no tienen el apoyo comentado, pueden desvincularse a su contrario o desorientarse. Este mismo autor contempla el eneagrama como un símbolo triple donde se presencia un triángulo y un hexágono, ambos dentro de un círculo. Por otro lado, Carrión (2007) menciona que el eneagrama es un modelo o técnica muy precisa para la identificación, estudio y análisis de los diferentes tipos de personalidad en el hombre que además, nos permite determinar problemas y diferencias de la personalidad para así poder solventarlos y vivir una vida más plena.

Castillo (2020) afirma que, Ichazo es el responsable de la creación del eneagrama de las pasiones ya que basa la figura estrellada de nueve puntas, que Gurdjieff aporta, para poner en cada una de las puntas uno de los siete pecados capitales de la iglesia católica, añadiendo posteriormente el miedo y la vanidad, para tener así una punta con cada pecado. Gurdjieff estudió que la simbología del eneagrama se basa en tres leyes que rigen nuestra existencia. En primer lugar, el círculo simboliza el concepto de que todo proviene de una misma realidad.

Seguidamente, el triángulo equilátero central, nos demuestra que todas las creaciones son dependientes unas de otras, para demostrar que no todo es como lo vemos, sino que puede haber más matices y, por último, la hexada considerada una figura abierta de seis lados que nos recuerda que lo único permanente en el paso del tiempo es la evolución y el cambio (Vilaseca, 2008).

Otro autor que muestra información sobre esto es Barba (2015) alegando que, cuando alguien siente la necesidad de comenzar la búsqueda de su ser, tras una serie de sucesos llegará al encuentro de su pasión, que hará que sienta un impulso emocional, teniendo que ver directamente con el centro emocional que se comentará posteriormente. Se deduce que el centro emocional ayudará a poder llevar ese vacío emocional que hace buscar la llave de la consciencia. Tras encontrar esa pasión, se da paso a una secuencia de ilusiones o planes para poder conseguir el fin. Esta ilusión recibirá el nombre de fijación y provendrá del centro mental, al ser algo más racional que la pasión.

Durán y Catalán (2011) y Vargas (2018), nos exponen que Naranjo (2012) se basa en los tres centros de inteligencia propuestos por Gurdjieff (1947): el mental, físico y emocional. También corroboran que, el centro mental está relacionado con mundo imaginativo, las conductas habituales, con el centro físico o motor y, por último, las alteraciones emocionales con el centro emocional. Vargas (2018) presenta su obra con los tres instintos alegando que, todos presentamos ese número de instintos desarrollados en menor o mayor medida: el sexual, social y el de conservación. Un dato curioso de este autor es que compara a dichos instintos con las inteligencias de la naturaleza útiles para sobrevivir. Son muchos los autores que comparten los aspectos más relevantes para tener en cuenta para cada eneatispo. Existen planteamientos diversos sobre los términos más destacables para definir cada eneatispo, pero todos coinciden en que el trabajo real comienza cuando la persona identifica su eneatispo (Barba, 2015; Naranjo, 2012; Palmer, 2005; Pérez, 2013; Riso y Hudson, 2017)

Según Delgado (2014) el eneagrama se constituye como un mapa del comportamiento humano, que nos ayudará a conocernos como personas para saber quiénes somos, a dónde vamos o dónde deseamos ir. Alude también a Vargas (2008) para indicar que el eneagrama es una herramienta que se utiliza para el ámbito psicológico y que sirve para poder trabajar de forma clara nuestro tipo de personalidad y el de la gente que tenemos alrededor. Se añade que, aunque se presenten dificultades en el análisis de las personalidades

de cada persona, el eneagrama podrá servir de ayuda en el ámbito laboral y en el personal. Huffman et al. (2021) exponen que sirve como herramienta para la transformación personal y el desarrollo espiritual. Delgado (2014) se basa en lo comentado por Graiño (2007) añadiendo que el eneagrama se contempla como un símbolo universal y sagrado que servirá para unir la esencia y la personalidad. Una reflexión más reciente sobre el eneagrama la realiza Vilaseca (2023) exponiendo que el eneagrama se consolida como la herramienta más viable para iniciar el viaje del autoconocimiento puesto que parte desde la raíz de nuestros conflictos existenciales y emocionales.

3. ENEAGRAMA: CONCEPTOS Y ELEMENTOS

3.1. Introducción

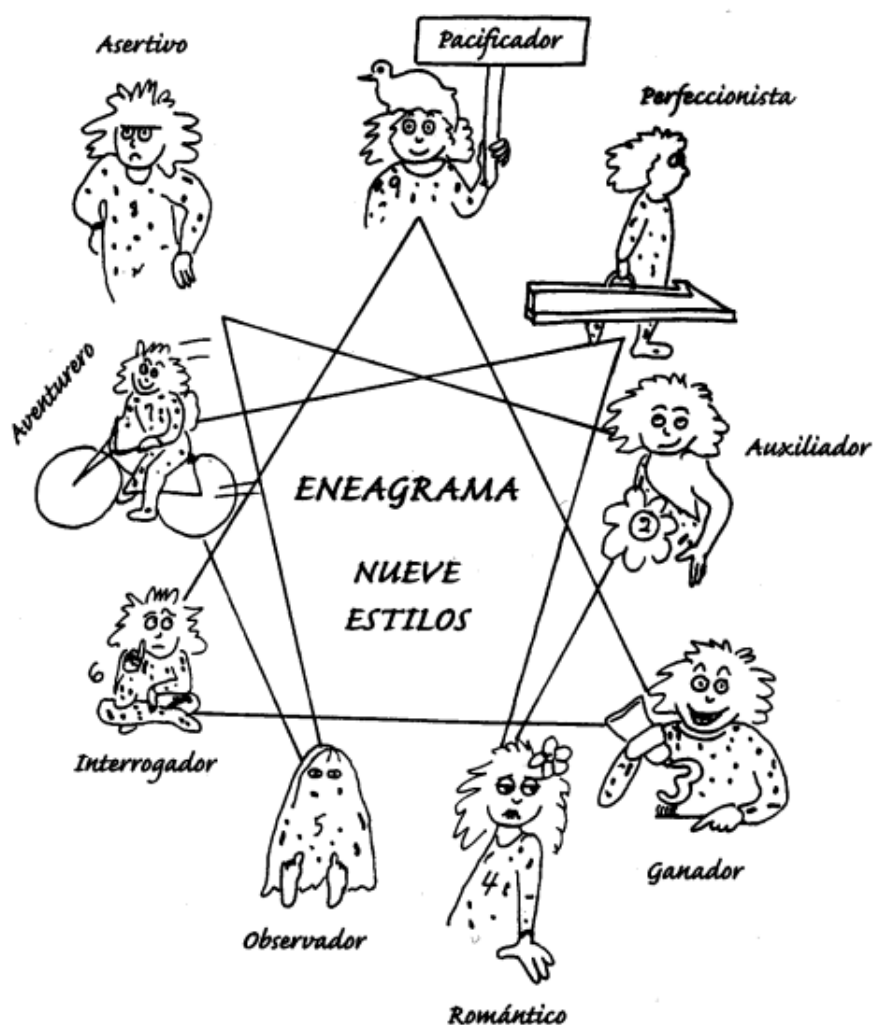
Se procede a mostrar los elementos más importantes e influyentes del eneagrama para así poder entender la herramienta de forma más específica, conociendo qué factores influyen en cada uno de los eneatis. En primer lugar, nos centraremos en los nueve eneatis para proseguir con los elementos del eneagrama: tríadas, el ego, esencia, estados dentro de cada eneatis, las alas de cada eneatis, los subtipos, las heridas, centramiento y descentramiento y los tests que se pueden encontrar para facilitar el conocer en que eneatis nos pueden clasificar.

3.2. Eneatis

El eneagrama o también conocido como el sistema de las nueve personalidades se presenta como una técnica psicológica que ayuda a identificar nueve tipologías humanas, eneatis o bases. Estas bases representan los nueve puntos que aparecen en la circunferencia del eneagrama. Cada ser humano pertenece desde el nacimiento y durante toda su vida a una de las nueve bases o eneatis. Cada eneatis presenta unas relaciones singulares con diversas tipologías determinadas tales como: las colindantes, conocidas como las alas y, las bases de salida y entrada. La de salida estará relacionada con características negativas y la de llegada, serán las positivas. No existe un eneatis mejor que otro, todos poseen aspectos negativos y positivos que cada persona tendrá que ir gestionando a lo largo de su vida. La pertenencia al eneatis se define desde la infancia entre la llamada edad edípica que comienza a los dos o tres años (Cusani, 2016). Los eneatis son la base del eneagrama; sus características y aspectos más vinculantes que encontramos en cada uno de ellos harán que las personas pertenecientes a cada eneatis se comporten de forma distinta. En la Figura 5, observamos la clasificación que hace Wagele (2008) de los eneatis con su característica principal. El eneatis 1 será el perfeccionista, el 2, el auxiliador, el 3, el ganador, el 4, el romántico, el 5, el observador, el 6, el interrogador, el 7, el aventurero, el 8, el asertivo y el 9, el pacificador.

Figura 5

Clasificación del eneagrama en: Eneagrama para padres y educadores



Nota. Fuente: extraído del libro Eneagrama para Padres y Educadores. (Wagele, 2008, p.2)

En la Tabla 1 se puede ver cómo los autores analizados clasifican a las personas de cada eneatispo y le relacionan las cualidades más características de cada una de ellas. Todos ellos coinciden siguiendo la misma línea e incluso haciendo uso de la misma palabra a excepción de Naranjo (2012) que decide hacer uso no de un adjetivo sino de la temática que engloba al eneatispo en su versión inconsciente.

Tabla 1*Clasificación de eneatis por autores*

Palmer (2005)	Wagele (2008)	López y Serrat (2009)	Naranjo (2012)	Pérez (2013)	Vilaseca (2013)	Riso y Hudson (2017)
Perfeccionista	Perfeccionista	Perfeccionista	Ira	Organizador	Reformador	El reformador
El Que Da	Auxiliador	Servicial	Orgullo	Servidor	Ayudador	El ayudador
Ejecutor	Ganador	Eficaz	Vanidad.	Realizador	Triunfador	El triunfador
Romántico	Romántico	Creativa	Envidia	Creador	El especial	El individualista
Observador	Observador	Observadora	Avaricia	Observador	Observador	El investigador
Abogado del Diablo	Interrogador	Leal incondicional	Cobardía	Colaborador	Dubitativo	El leal
Epicúreo	Aventurero	Optimista	Gula	Animador	Entusiasta	El estusiasta
Jefe	Asertivo	Indómita	Lujuria	Luchador	Desafiador	El desafiador
Mediador	Pacificador	Pacífica	Pereza	Pacificador	Indolente	El pacificador

Se plantean nueve tipos de personalidad y se añade el punto débil de cada uno de los eneatis. En la Tabla 2, se muestran las personalidades o nueve eneatis con las debilidades más características de cada tipo (Vargas, 2008) (citado en Delgado, 2014, p. 39).

Tabla 2*Personalidades con debilidades*

Personalidad 1	“Son Perfeccionistas, éticos, ordenados, íntegros, meticulosos, estructurados, exigentes y moralistas. Su punto débil es la ira”.
Personalidad 2	“Son Serviciales, cálidos, generosos, amigables, complacientes, sentimentales, compasivos, manipuladores y dependientes. Su punto ciego es la soberbia”.
Personalidad 3	“Ejecutor, seguro, practico, activo, competente, ambicioso, protagonista y vanidoso. El engaño es su punto débil.”
Personalidad 4	“Son Creativos, hipersensibles, artistas, originales, emotivos, intuitivos, románticos, intenso y temperamentales. Su punto ciego es la envidia.”
Personalidad 5	“Observador, reservado, inteligente, curioso, independiente, frío y solitario. Su debilidad es la avaricia.”
Personalidad 6	“Leal, responsable, confiable, cauteloso, obediente, comprometido, escéptico, e indeciso. La debilidad que posee es el miedo.”
Personalidad 7	“Optimista, ingenioso, soñador, divertido, aventurero, hiperactivo, rebelde y superficial. Punto ciego gula.”
Personalidad 8	“Protector, líder, asertivo, decidido, poderoso, impositivo, impulsivo y controlador. Su punto ciego es la lujuria.”
Personalidad 9	“Conciliador, tranquilo, adaptable, mediador, relajado, distraído, necio y conformista. Su debilidad es la pereza”

Muchos autores comparten la idea de Naranjo (2012) y Palmer (2005), los cuales argumentan que, sin saber nuestro eneatispo no podremos profundizar y obtener las ventajas del eneagrama en su totalidad. Para ello, Wagner, (2008), construyó un Inventario de Personalidad de Eneagrama de 135 ítems de 1981 para así evaluar los estilos de Eneagrama utilizando los 150 ítems de Millon-Illinois (Núñez, 2020).

Las características de los eneatis, se pueden estudiar, partiendo desde tres principales dimensiones: la moralidad, el ámbito laboral y las cualidades más destacadas para cada tipo. De este modo, es importante partir de esta metodología para poder profundizar en cada uno de los eneatis (López y Serrat, 2009; Naranjo, 2012; Núñez, 2020; Palmer, 2005; Pérez, 2013; Riso y Hudson, 2017; Vargas, 2008 y Vilaseca, 2008).

Eneatis 1: Este eneatis es exigente, teniendo un nivel de autoexigencia muy alto también. Tienen como base la integridad, la rectitud y la justicia (Pérez, 2013; Vilaseca, 2008). En el ámbito laboral se les conoce como los perfeccionistas, presentando en diversas ocasiones sentimientos de arrogancia hacia los demás. Dependiendo del nivel en el que esta persona se encuentre, se podrán observar en ellos cualidades como: meticulosos, ordenados, líderes, trabajadores y visionarios entre otros, siendo estas las del lado sano; y arrogantes, obsesivos, despiadados e intransigentes, del lado insano (Riso y Hudson, 2017). Para trabajar en grupo, tendrá que analizar su autoestima, su exigencia y su sentido de la responsabilidad (Palmer, 2005; Núñez, 2020)

Eneatis 2: Se basa en sentirse querido por los demás y sentirse parte de un grupo. En el ámbito laboral, se les considera personas muy atentas; tanto que en ocasiones pueden llegar a olvidar sus tareas por estar agradando a los demás (Vilaseca, 2008) (Riso y Hudson, 2017). Su concepción del amor, altruismo y cariño es lo que mueve a este eneatis. Las cualidades más notorias en ellos: atentas, amables, empáticas, generosas y cariñosas. En ocasiones olvidan sus propios sentimientos para focalizarse en los de alrededor, añadiendo que ellos tienen que estar bien para poder sentirse pleno o plena. Pueden llegar a olvidar que los demás necesitan su espacio, llegando a invadirlo y sintiéndose posteriormente traicionados en el caso de que no obtengan la atención que ellos dan (Palmer, 2005; Naranjo, 2012).

Eneatis 3: la moralidad del eneatis 3 podría variar mucho en función del nivel en el que se encuentre el sujeto. Se caracterizan por necesitar acción para vivir, siendo reacios al fracaso. En el ámbito laboral, pueden llegar a ser muy competitivos y productivos, teniendo una confianza plena en ellos mismos. No conciben el no hacer nada porque relacionan la actividad con su plenitud (Palmer, 2005) (Naranjo, 2012). Además, si se sienten bien con ellos mismos pueden llegar a ser motivadores para los de alrededor. Si por el contrario, no se presenta en nivel sano, puede llegar a ser ansiosos, descuidando la ética y sólo mirando en tener más títulos y logros que los demás. Los bienes materiales y la adicción al trabajo

pueden ser señales de ser eneatispo 3, con carencias. Como cualidades a destacar de este eneatispo, tendremos: competente, efectivo, eficiente, envidioso, ansioso y motivantes, entre otros (Vilaseca, 2008; López y Serrat, 2009).

Eneatispo 4: Se reduce a vive y dejar vivir. Se le reconoce como el artista, creativo o romántico (López y Serrat, 2009). Son personas que les gusta el sentirse distintos o especiales, teniendo más desarrollada la inteligencia intrapersonal que la interpersonal. Sienten la necesidad de encontrar el motivo de sus sentimientos y el de los demás, así como de encontrar el sentido a la vida (Palmer, 2005; Naranjo, 2012; Nuñez 2020). En el ámbito laboral necesitan sentir la originalidad y la autenticidad, junto con la naturaleza, lo estético y la belleza. Como cualidades para este eneatispo tendremos: artistas, creativos, interpersonales, sensibles. Sin embargo, en malos momentos pueden presentar envidia, excesiva tristeza, rechazo e insatisfacción ante la vida (Vilaseca, 2008; Riso y Hudson 2017).

Eneatispo 5: Se forja ante la idea de ser los observadores, analíticos y perceptivos de la sociedad (Vilaseca, 2008). Son personas que prefieren pasar tiempo a solas para poder entender diversos conceptos. La vida mental de estas personas es mayor a la de cualquier eneatispo, adorando el saber y conocer. En el ámbito laboral, son conscientes de que no sienten la necesidad de socializar de manera extrema ya que su soledad, los libros e internet les puede aportar lo que necesiten (Naranjo, 2012) Mantienen una distancia emocional adecuada para no tener que verse envuelto en compromisos sociales. No les preocupa ni el estado social, ni las posesiones materiales. Llegan a olvidar sus sentimientos y emociones por centrarse más en su pasión intelectual. Entre las cualidades a destacar: intelectuales, elocuentes, observadores, analíticos, lógicos y meticulosos (Palmer, 2005; López y Serrat, 2009).

Eneatispo 6: Gira en torno a ser personas colaboradoras, interrogantes y leales (Naranjo, 2012). Necesitan conocer las reglas y el proceder de las situaciones para sentirse en confianza, si no es así, aparecerá el miedo y la duda. Además, también sienten la necesidad de que una autoridad les guíe para sentirse seguros. En el ámbito laboral, se preocupan en exceso y presentan dificultades para tomar decisiones, teniendo que preguntar a su entorno más cercano para así obtener la decisión más comentada (Nuñez, 2020). Presentan una mente ligera para tomar decisiones, pero en el momento de haberla tomado, las dudas les

atormentan. En las relaciones sociales se entregan para poder sentirse plenos y seguros. Las cualidades que más afloran en este eneatispo tienen que ver con la incertidumbre, la duda, el miedo y la angustia, así como la lealtad y la colaboración (Palmer, 2005; Riso y Hudson, 2017; Vilaseca, 2008).

Eneatispo 7: Eneatispo más dinámico. Aspectos como optimismo, energía y aventura son los que pueden definir a este eneatispo (Vilaseca, 2008). Para poder evadirse de su dolor y sus emociones, necesitan buscar todo tipo de actividades y de estímulos donde no recuerden sus necesidades más internas. En el ámbito laboral, su mente puede estar pensando en muchas cosas a la vez, sin focalizar en ninguna, ocurriéndoles igual con las tareas encomendadas (López y Serrat 2009; Naranjo, 2012). En el momento de narrar algún suceso doloroso o complicado intentan realizarlo desde el lado cómico de este. Tienen un fuerte pensamiento de que han venido para divertir a los demás y que la vida está para vivirla lejos del dolor. Lo que les hace ser personas, en ciertos momentos, menos responsables que los demás. Las cualidades más destacadas: aventureros, divertidos, dinámicos, insaciables (Riso y Hudson, 2017).

Eneatispo 8: Destaca por ser una de las más fuertes del eneagrama. Algunas de sus características predominantes son la capacidad de ser una persona luchadora, asertiva e indómita (Vilaseca, 2008). En el ámbito laboral, suelen ser los líderes de los grupos en los que se encuentran. No conciben el mostrar debilidad ante los demás, intentando mostrar su confianza en sí mismos siempre que pueden (Palmer, 2005; Riso y Hudson, 2017). De forma normal, están muy conectados con su ego y por ello tendrán que demostrar que su opinión es siempre la correcta. De entre sus cualidades, dependerá mucho del nivel en el que se encuentre la persona. En su estado más sano serán personas serviciales y decididas. Sin embargo, si no están bien conectadas, su nivel de ira y agresividad será fácilmente visible (López y Serrat, 2009; Naranjo, 2012; Vilaseca, 2008).

Eneatispo 9: La evasión del conflicto movería a este eneatispo. Conocidos como los pacifistas o mediadores, se nos presentan personas que quieran evitar el conflicto, velando por la armonía (Naranjo, 2012; Palmer, 2005). Tanto en el ámbito social como laboral, poseen la capacidad de entender los diversos puntos de vista, tolerando la gran variedad de opiniones. En muchas ocasiones evitan llamar la atención por su reputación social y su gestión de las rutinas (Núñez, 2020). De forma continua, olvida cuál es su fin, llegando a

olvidar de sus preferencias dentro de un grupo. Además, al tener una actitud tan tranquila y equilibrada, en ocasiones es sencillo que pase la fina capa y presente aspectos perezosos. Como cualidades, llegan a ser personas amables, generosas, pacientes y abiertas de mente dentro de su mejor versión (Riso y Hudson, 2017; Vilaseca, 2008).

A modo de resumen podríamos añadir que cada eneatispo tiene sus cualidades y peculiaridades que hace que sean diferentes unos de otros y vivencien cada experiencia de la vida de manera distinta. Para continuar, lo haremos explicando otros elementos muy influyentes a la hora de conocer cada eneatispo y entender por qué cada uno actúa de manera diferente ante las mismas situaciones vitales. Además, el hecho de estudiar los estados o niveles de los tipos, las alas y los subtipos, permitirán a la persona en cuestión, profundizar más a fondo en su autoconocimiento.

3.3. Elementos del eneagrama

Tras el análisis de las características de cada eneatispo, conocer los elementos influyentes dentro cada eneatispo, podrá ayudar a obtener un mayor conocimiento sobre este. A continuación, nos centraremos en las tríadas, las alas y los distintos estadios y subtipos de cada uno de los eneatispos para así profundizar en todas sus características.

3.3.1. Tríadas

En primer lugar, cabría mencionar a Heredia (2013), el cual presenta las tríadas como los grupos en los que se dividen los eneatispos. Las tres tríadas que aparecen inmersas dentro de la temática del eneagrama y se pueden vincular de forma directa con la teoría de Paul cLean del cerebro triuno, con tres cortezas existentes: reptiliana o instintiva, de mamífero o bica y la neocórtex o la intelectual (Camacho, 2007) (citado por Liurner y Pin, 2024). Las capas del cerebro se disponen de forma superpuesta y están relacionadas con momentos de la evolución humana (Sarasola y Von Sanden, 2022) (citado por Liurner y Pin, 2024).

Fernández (2009) y Castillo (2020), definen también las tríadas como una forma de agrupamiento que muestra los problemas más relevantes y las defensas del ego, haciendo ver cómo el sujeto se desenvuelve y cómo limita la percepción de la realidad. Dependiendo de la tríada en la que se encuentre cada eneatispo, nos mostrará su mayor fuerza, así como su principal desequilibrio de la personalidad.

Al igual que los eneatis, el ser humano contiene dentro de sí los tres centros, sin embargo, hay uno que predominará y que marcará una tendencia en su forma de ser en su vida cotidiana, desde donde la persona en cuestión podrá construir su propia personalidad. (Mckoll 2012).

Llegados a este punto es importante reconocer los tres tipos de tríadas que encontramos: “los eneatis 2, 3 y 4 constituyen la tríada del sentimiento. Los tipos 5, 6 y 7 forman la tríada del pensamiento. Y los tipos 8, 9 y 1 conforman la tríada del instinto” (Castillo, 2020, p.20). Autores como Riso y Hudson (2017) las presentan de la misma manera que Castillo (2020), sin embargo, Naranjo (2012) las conoce como emocionales, intelectuales y de acción. Castillo (2020) también nos hace saber que para otros autores pueden recibir nombres distintos: corazón, cabeza y vísceras, o centros del sentir, del pensar y del hacer. Cuñarro (2022) añade que las tríadas guardan relación con tres núcleos o centros, los cuales serán: vísceras, corazón y mente, que a su vez se corresponden con las tres tríadas.

Diversos autores tales como Riso y Hudson (2000) Heredia (2013), Fernández (2009), Castillo (2020) y Cuñarro (2022), entre otros, comparten información sobre las tríadas alegando que estas actuarán como grupos en los cuales se agruparán los distintos eneatis. Cuñarro (2022) expone las tríadas llamándolas: la tríada del instinto o del centro reptiliano, la tríada del sentimiento o del centro límbico y la tríada del pensamiento o del neocórtex o cerebro racional. En la Tabla 3 se redacta de forma resumida lo previamente escrito para poder aclarar la equivalencia que existe entre los diversos términos aportados por los autores mencionados para las tres tríadas.

Tabla 3*Clasificación de las tríadas por autores*

ENEATIPOS	Riso y Hudson (2017) y Castillo (2020)	Naranjo (2012)	Cuñarro (2022)
Tríada 1 (2, 3 y 4)	Tríada del sentimiento	Tríada emocional	Tríada del sentimiento o del centro límbico
Tríada 2 (5, 6 y 7)	Tríada del pensamiento	Tríada intelectual	Tríada del pensamiento o del neocórtex o cerebro racional
Tríada 3 (8, 9 y 1)	Tríada del instinto	Tríada de acción	Tríada del instinto o del centro reptiliano

a) La tríada del instinto o centro reptiliano

En esta tríada se encuentran los eneatispos 8, 9 y 1, siendo el primer centro que se forma. Esta tríada se conoce también por ser la visceral y se relaciona con la inteligencia del cuerpo, el funcionamiento básico vital y la supervivencia. Las personas que se encuentran en esta tríada tenderán a manifestarse por medio de la acción reflejo-respuesta sin pensar o sentir emociones, acentuando de esta manera las funciones biológicas e involuntarias de nuestro cuerpo. Las características más destacables de los pertenecientes a esta tríada serán: personas más territoriales con comportamientos agresivos ante algunas situaciones, con pensamientos en el presente para poder ejecutar acciones inmediatas. Los tres eneatispos tendrán reflejo de la energía de la ira pero cada uno la gestionará de una manera diferente: los eneatispo 8, la expresarán, los 9, la negarán y los eneatispo 1, la reprimirán (Riso y Hudson, 2000). Añaden que el eneatispo 8 ataca ante la amenaza cuando su independencia, autonomía o libertad se ven coartadas. El eneatispo 9, presenta comportamientos más pasivo-agresivos intentando ante todo evitar cualquier fuente de conflicto que les prive de su paz interior. El eneatispo 1, tiene un alto criterio para saber lo que está bien de lo que no y presentan mayor facilidad en mantener el límite interno que el externo.

b) La tríada del sentimiento o del centro límbico

Esta tríada está vinculada con las emociones y en ella encontramos a los eneatispos: 2,3, y 4. Estos tres eneatispos presentan un aspecto común y es su herida narcisista que les tiene preocupados en diversos momentos de su vida. Tienen conflictos para separar la imagen de lo que quieren ser y aparentan con lo que, en realidad, son. Por ello, intentan complacer a

los demás para caer en gracia, ejecutan acciones intentando destacar para ser admirado y valorado y, sobredimensionan todas sus características personales.

Estos tres eneatisos destacan por ser más sociales que los encontrados en la tríada anterior, lo que les hace ser dependientes de los demás buscando la aprobación de la sociedad.

Riso y Hudson (2000) aportan datos sobre los eneatisos comentados, comenzando con el eneatiso 2. Las personas que pertenecen a este grupo necesitan ser deseadas y obtener amor teniendo así un movimiento de su energía hacia el exterior. El eneatiso 3, encontrándose en el centro de la tríada, se ubica en el vértice del triángulo equilátero que nos ofrece la figura del eneagrama. Se diferencian con el eneatiso 2 en que tienden a pensar que son lo que valen. El eneatiso 4 se contempla como contrario al 2 ya que serán personas introvertidas que su energía se moverá hacia dentro pues se focalizarán en el pasado, queriendo así parecer distintos al resto de personas.

c) La tríada del pensamiento o del neocórtex o cerebro racional

Esta tríada compuesta por los eneatisos 5, 6 y 7 destaca por la conciencia y el control que presenta sobre las emociones, desarrollando capacidades cognitivas como la memoria, análisis y la resolución de problemas. Uno de los aspectos comunes de estos eneatisos es que los tres están más enfocados al futuro que los eneatisos previos. Riso y Hudson (2000) exponen que el eneatiso 5 es el más introvertido de la tríada, focalizando la energía hacia dentro. En cuanto al eneatiso 6, afirman que se encuentra en el centro de la tríada y su energía se dirige hacia dentro y hacia fuera. Este eneatiso se bloquea cuando una situación se vuelve complicada viviendo una duda continua con todo lo que les rodea. Palmer (2005) comparte que en este eneatiso el pensar reemplaza al actuar. En el caso del eneatiso 7, sería el opuesto al 6 puesto que actúa y luego piensa. Parece no tener miedo a nada, pero lo que les aterra es su mundo interior por si quedan atrapados en el dolor emocional y en la ansiedad.

De forma concluyente, este autor comparte las opiniones de Moreno-Torres (2019) añadiendo que todas las personas poseemos los tres núcleos o cerebros ya que cada uno nos aporta algo y nos complementa. Es en nuestro proceso de gestación el momento en el que se desarrolla uno más que los demás haciendo que actuemos de forma distinta a pesar de tener las mismas circunstancias. Cuando estas circunstancias externas o internas tocan nuestro

núcleo, se produce el miedo existencial. “En este sentido, el Eneatipo es la solución de emergencia para no sentir ese miedo; es la mejor manera que hemos desarrollado para sobrevivir” (Moreno-Torres Camy, 2019, p. 82)

En el caso de Vilaseca (2013), comparte la idea de los autores previamente mencionados, recalcando las tríadas de sentimiento, pensamiento e instinto. Este autor presenta la utilidad de las tríadas como las que “representan los tres centros vitales que todos albergamos en nuestro interior: emocional, intelectual y visceral.” (p.47). Otros aspectos a tener en cuenta es que las tríadas presentan las limitaciones que nuestro ego tendrá en situaciones sociales o cotidianas. Vilaseca (2013) añade situaciones prácticas donde las tríadas, según su tipología, se desenvolverán de una forma u otra. Facilita así la comprensión de todo esto exponiendo que, si nuestro eneatispo se encuentra en la tríada del sentimiento, no conlleva que tengamos que ser más emocionales y sensibles que los otros eneatispos. De igual forma, si nos encontramos en la tríada del pensamiento, no querrá decir que seamos más analíticos y mentales que los demás. Este autor destaca el punto clave de las tríadas añadiendo que nos muestran de forma directa el componente de nuestra psique que está más tiranizado en lo que respecta a nuestro ego, haciendo que vivamos con menos armonía y menos felicidad. Otro aspecto relevante de las tríadas es que nos aportan dos elementos directamente vinculados con nuestro bienestar. En primer lugar, en qué parte de nuestro cuerpo ha surgido la primera reacción del ego, la cual es automática. En segundo lugar, la sede donde se concentran nuestros conflictos vitales y emocionales, es decir, nuestro centro vital. “En otras palabras, nos indica aquellos aspectos oscuros que más hemos de conocer, comprender, aceptar y trascender para reconectar nuevamente con nuestra verdadera esencia” (Vilaseca, 2013, p.47).

3.3.2. Ego

Schmedling comentado en la introducción del libro de Vilaseca (2013) aporta que la realidad es que nadie puede dañarnos emocionalmente, sino que es nuestro ego el que nos hace reaccionar de una manera u otra ante lo que nos ocurre. Aunque intentemos buscar la causa de nuestro malestar interior, hasta que no nos demos cuenta de que el único responsable es el ego, estaremos perdiendo el tiempo. Mckoll (2012) indica que cuando hablamos de ego, también se habla de personalidad, puesto que esta es el mecanismo de defensa que se ha creado en respuesta a las diversas situaciones de nuestra vida. Hemos creído que somos como

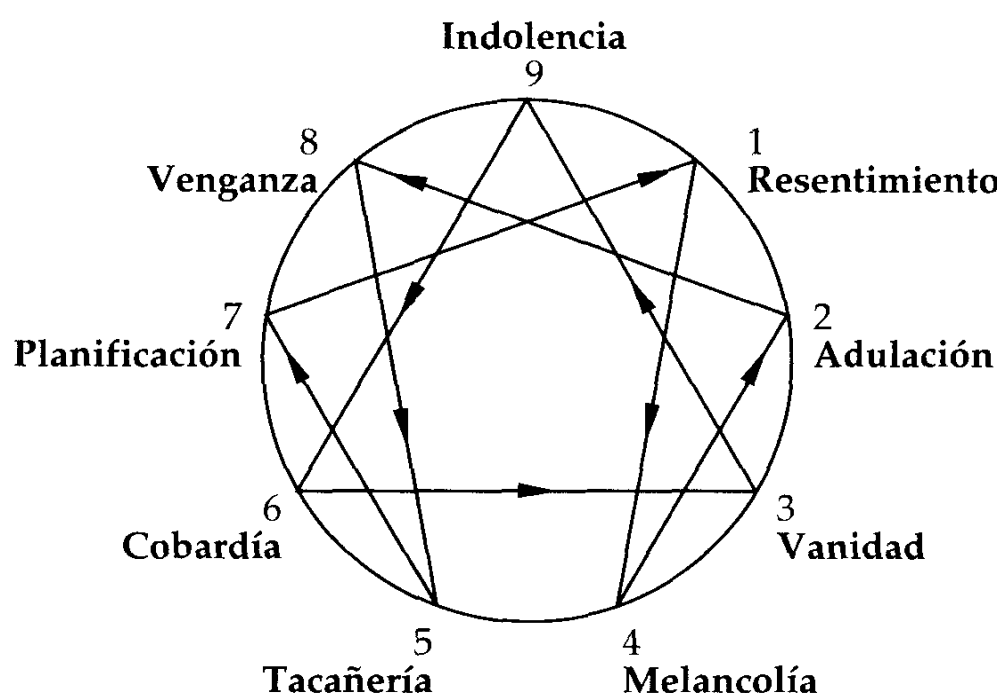
actuamos a través del ego, pero lo que no vemos es que es el motivo de nuestros conflictos personales. Es una parte que necesita buscar la aprobación, atención, valoración y seguridad.

Al final, tendemos a percibir e interpretar el mundo a través de nuestro ego lo que hace que veamos a las personas como nuestro ego dicta. Ligada al concepto de ego aparece la herida de nacimiento que determinará qué rasgo de la personalidad predomina más en ti y que puede llegar a perjudicar a nuestra esencia.

El ego será considerado como un estado vinculado a la psique, y que está presente en la personalidad del individuo. "Ego significa la autorrealización de la psique, y cada proceso psíquico tiene cualidad de ego, sea la de un ego fuerte o débil" (Guntrip, 2009, p. 194)

Sobre la debilidad del ego, el mismo autor comenta que: "Hay en la estructura de la personalidad de todos los seres humanos un mayor o menor grado de inmadurez que se experimenta como una clara debilidad e inadecuación del ego...". (p.194). En la Figura 6 se pueden observar las debilidades de cada eneatispo. En el eneatispo 1 será el resentimiento, en el 2, la adulación, en el 3, la vanidad, en el 4, la melancolía, en el 5, la tacañería, en el 6 la cobardía, en el 7, la planificación, en el 8, la venganza y en el 9, la indolencia.

En la Figura 6 se observan las fijaciones provenientes del Ego según Ichazo. Naranjo (2011) las cita a partir del manual de Psicologías Transpersonales de Lilly y Tart. En el eneatispo 1, será el resentimiento, en el 2, la adulación, en el 3, la vanidad, en el 4, la melancolía, en el 5, la tacañería, en el 6, la cobardía, en el 7, la planificación, en el 8, la venganza y en el 9, la indolencia.

Figura 6*El eneagrama de las fijaciones según Ichazo*

Nota. Fuente: extraído del libro Psicologías Transpersonales, (Naranjo, 2011, p.38)

3.3.3. Esencia

La esencia es un aspecto muy integrado si se habla de eneagrama. Es necesario entender qué es para poder comprender en qué estado estamos cuando ya sabemos en qué eneatispo nos encontramos. Riso y Hudson (2000) aclaran que el eneagrama nos muestra que somos más que nuestra personalidad. Añaden que la personalidad es la parte conocida que poseemos pero que más allá de nuestras limitaciones existe otra parte que es una gran desconocida para nosotros, que se conoce como Esencia. Estos autores afirman que la Esencia se podría definir como la chispa individual de lo Divino que se halla en nosotros, pero olvidada por estar dormidos a nuestra verdadera naturaleza. Desde que nacemos, cada uno va perdiendo el contacto con lo que se considera nuestra Esencia, nuestro ser o nuestro verdadero yo. Esta Esencia ayuda a que volvamos a nuestro estado natural de nuestro ser y a que apaguemos la mente conectando así con el corazón (Vilaseca, 2013).

Riso y Hudson (2000) hacen distinción entre esencia o espíritu y alma, argumentando que nuestra base fundamental es la esencia, pero acaba tomando una forma más dinámica conocida como alma. Alegan también que la personalidad aparece como un aspecto característico del alma y que esta, está formada por esencia. No solemos experimentar nuestra esencia debido a que nuestra personalidad hace que perdamos la verdadera percepción de las cosas. Es en este punto cuando vuelve a aparecer el eneagrama, cuando inciden en que nos permite para ver lo que somos en realidad: la verdad de nuestra naturaleza espiritual. Sirve como orientación para poder trabajar las carencias psíquicas y espirituales que tengamos. Otra autora, Mckoll (2012) aporta información sobre la personalidad argumentando que esta sería como el ser condicionado y la esencia, el ser real. Añade que los defectos se crearon en su momento para poder proteger a la esencia, mostrándonos esta nuestra versión sin miedos.

3.3.4. Estados

“Nuestra naturaleza esencial es lo que somos cuando estamos libres de la experiencia del pasado; es nuestra naturaleza innata y un estado de conciencia no condicionado” (Maitri, 2004, p.23)

Vilaseca (2006) y (2013) para comenzar exponiendo información sobre los estados muestra su descontento al ver que la Real Academia Española (RAE) hasta hace poco tiempo creía que conciencia y consciencia son sinónimos. El autor destaca que ambos términos tienen significados bastante alejados de ser iguales o similares. La conciencia la relaciona con la voz interior que bajo el ego nos va diciendo lo que está bien y lo que no, pero si estamos conectados con la esencia, nos puede ayudar a dar lo mejor en cada momento sin llegar a juzgar. En el caso de la consciencia, está más vinculado con el vivir el aquí y el ahora.

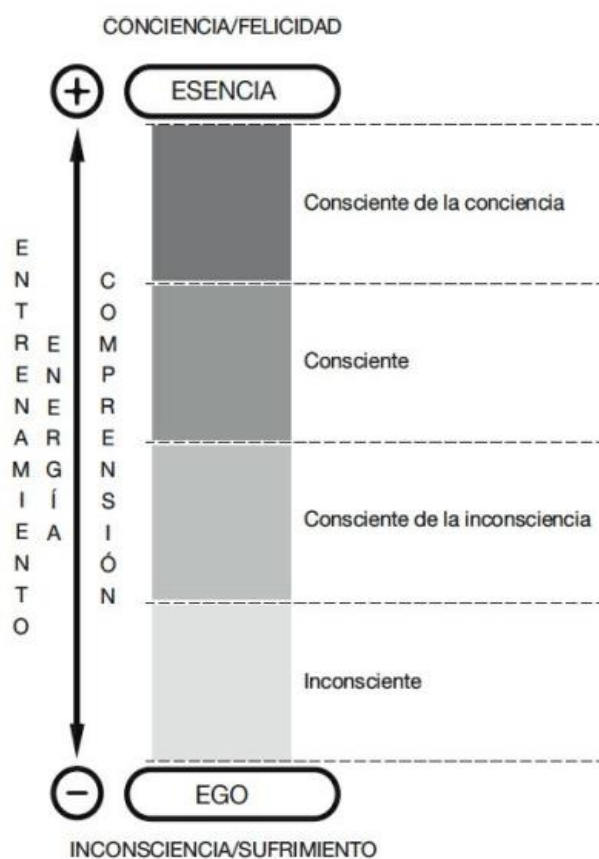
Como aspecto clave de ambos términos expone que una persona no puede regirse por su conciencia si no vive de forma consciente. Añade que existen cuatro estadios evolutivos en función del nivel de consciencia que presente la persona. El primero de todos recibe el nombre de Inconsciente, en el cual se vive de manera victimista y egocéntrica. El segundo, conocido como consciente de la inconsciencia donde nos cercioramos de que hay un lado oscuro por el que malgastamos energía y pretendemos conocernos mejor para poder huir del sufrimiento que el ego nos trae. En el tercer nivel, encontramos a las personas conscientes, consideradas como altruistas, proactivas y responsables, las cuales están capacitadas para afrontar adversidades de forma más sana.

Por último, la cuarta etapa llamada consciente de la conciencia, donde las personas son observadores de la realidad y de ellos mismos, estando alejados del ego.

Cabe señalar que estos estados no son lineales. Esto quiere decir que pueden llegar a ser transitados de forma espiral. Las personas pueden dar tres pasos hacia delante y dos para atrás dentro de cada estadio. El autor destaca la importancia de saber que, aunque se retroceda en los estados, en la mente perdurará el aprendizaje obtenido del momento de enseñanza. En la Figura 7 se observa la separación que existe entre la esencia y el ego. Entre ellos habrá cuatro estadios que harán que la persona goce de felicidad o, en cambio, tenga un sufrimiento constante. Estos estadios, ordenados de más sufrimiento a menos, serán: inconsciencia, consciencia de la inconsciencia, consciencia y consciencia de la conciencia.

Figura 7

Diferentes estados



Nota. Fuente: Encantado de conocerme (Vilaseca, 2013, p. 42)

Vilaseca (2013) nos aporta también un listado de los aspectos más característicos de cada uno de los estados previamente mencionados. En primer lugar, comparte las características más destacables de las personas que se encuentran en el estado de inconsciencia:

- El piloto automático es el modo de vida de estas personas, reaccionando de forma impulsiva cuando la realidad no sea la deseada a sus expectativas.
- No son dueños de sus actos por no tener control sobre ellos mismos. Se obcecán en el pasado y en el futuro, obviando el tiempo presente.
- Les gusta actuar como víctimas, haciendo a los demás responsables de su sufrimiento.
- Ahuyentan el contacto con ellos mismos para así poder evitar el contacto con su vacío existencial.

Seguimos ahora con el estado de consciente de la inconsciencia para poder así, indagar sobre las características que se muestran en las personas que se encuentran en el estado comentado:

- Se puede seguir actuando de forma impulsiva, pero se toma conciencia para poder cambiar la actitud tóxica ante el falso yo.
- La persona se vuelve más responsable de sus actos teniendo así conciencia de sus propios actos. La mente sigue siendo dueña de estas personas, pero en ocasiones se logra huir de los pensamientos negativos.
- El pasado y el futuro siguen teniendo mayor relevancia, pero ya se observa el tiempo presente para enfocarse en él. Nuestros errores se aceptan para así poder ser responsables de ellos y dejar de culpar a los demás. El sufrimiento sigue presente, pero en menor escala.

El siguiente estado es el de consciente, mostrándose así las características que le corresponden:

- Sólo se pierde el autocontrol en momentos de mucha adversidad y cuando se deja de prestar suficiente atención. Las personas en este estado son dueñas de ellas mismas y por ello, responsable de sus actos.

- Como comprenden el funcionamiento de la mente, los pensamientos no les invaden y así, pueden pensar conscientemente para poder llevar a cabo fines constructivos
- Los pensamientos son conscientes y positivos para así poder quedarse con el aprendizaje que hay detrás de cada experiencia, viviendo en el momento presente.
- El sufrimiento no está presente y por ello, pueden sentirse bien con los demás y con ellos mismos. Estas personas consideran que la vida tiene sentido porque es un proceso de aprendizaje para poder alcanzar la felicidad.

En el último estado de la conciencia, conocido como las personas conscientes de la conciencia, predominan las siguientes actitudes:

- Se entra en contacto con el ser, la esencia y yo verdadero. Se acepta y se ama todo lo que llega. Se cultiva la atención consciente, observándonos a nosotros mismos como terceras personas para tomar la actitud más conveniente en cada momento.
- La mente consigue estar en el momento presente sin dificultad.
- Cuando piensan, lo hacen de forma neutra ya que son conscientes que no hay lugar para el pensamiento. Experimentan plenitud interior y gratitud por estar vivos.
- Son conscientes de que están conectados con la realidad que habitan y con ellos mismos.

Autores como Riso y Hudson (2000) ahondan sobre el término de estado de la conciencia a través de los niveles de desarrollo. Por primera vez se comenta que existe una distinción entre lo horizontal y lo vertical. Para clarificar esto, comentan que siempre los niveles desarrollo permiten hacer distinciones entre los tipos y dentro de cada tipo añadirán la dimensión vertical a un sistema conocido como horizontal. Los nueve tipos del eneagrama cuando se hallan solos se contemplan como un conjunto horizontal de categorías. Sin embargo, si se tienen que mostrar los diversos estados posiblemente cambiantes dentro de cada eneatis, es necesario tener presentes los movimientos verticales y, para ello existen los niveles de desarrollo.

Wilber (1990), pionero en el desarrollo de modelos de conciencia humana, señala que las dimensiones horizontales y verticales son necesarias para representar cualquier sistema psicológico. Este, indica que la dimensión horizontal se centra en las características de los eneatis tipos únicamente, pero que para que el sistema sea completo, el concepto vertical también debe aparecer y los niveles de desarrollo son los responsables de esto.

Riso (2000) hace especial hincapié en la versión vertical refiriéndose a los grados sano, medio e insano. Como se observa, sólo se destacan tres mientras que Vilaseca (2013) menciona cuatro. Estos grados conocidos también como niveles de desarrollo para los autores Riso y Hudson, con un marco que muestran el crecimiento o deterioro de una persona dentro de cada eneatis tipo. Ayudan a saber dónde se encuentra una persona dentro de cada eneatis tipo y el sentido en que se mueve. Como ejemplo exponen a los eneatis tipos 8, conocidos como los agresivos y los 2 como los seductores, ambos tipos ya caracterizados con estos adjetivos, aunque todos los eneatis tipos pueden llegar a ser agresivos o seductores de distinta forma. La utilidad de los niveles se basará en poder averiguar cómo y cuándo un 8 podrá ser más agresivo y el motivo. Comentan también que es imposible hacer generalizaciones con los eneatis tipos sin tener en cuenta los niveles ya que los 8 sanos podrán ser más generosos y constructivos que los 8 insanos que serán furiosos y convencidos de que el mundo está contra ellos. Vilaseca (2013) y Riso y Hudson (2000) comparten la idea de que las personas de un mismo eneatis tipo pero con diferentes niveles pueden llegar a ser tan distintas que se podría llegar a pensar que pertenecen a un eneatis tipo completamente diferente. Coinciden también en que no se puede definir el eneatis tipo de una persona por unos pocos comportamientos, sino que hay que analizar la situación general teniendo en cuenta los niveles para poder sacar una conclusión fiable.

Riso y Hudson (2000) con su organización de tres estados o niveles, aclaran que hay tres franjas distintas dentro de cada uno de los niveles expuestos. En la franja sana estarán los niveles del 1 al 3 representando aspectos que denotan buen funcionamiento del eneatis tipo. En la franja media, los niveles del 4 al 6, se conciben como normales y donde se coloca a la mayoría de las personas. En la franja insana, con los niveles del 7 al 9, se observan las disfuncionalidades de cada eneatis tipo.

Aclaran que los niveles se pueden considerar como una medida del grado de libertad y percepción consciente. Estos autores también mencionan que en la franja sana el individuo está más libre de limitaciones y de los mecanismos del ego, siendo libres para poder elegir y

actuar con sabiduría. Pero, conforme se van bajando los niveles, la libertad va a ir en detrimento. Nos iremos desconectando cada vez más de la realidad sin poder controlar al ego, llegando así a la franja insana donde no tenemos ningún tipo de libertad de elección, pues nos dominarán los hábitos destructivos que previamente se tenían.

3.3.5. Alas

Para poder comprender más a fondo el eneagrama y sus eneatisos y en las diferencias y similitudes que existen entre ellos, es necesario conocer el concepto de alas. Castillo (2020) nos enseña que cada eneatiso va a lindar con otros dos, y así, se relacionará con ellos. Esta unión se llamará ala y servirán para analizar más las cualidades de una persona, encontrando matices más peculiares. Riso y Hudson (2017) a tenor de esto, comparten la existencia de dieciocho combinaciones también llamadas subtipos. Tanto Naranjo (2012) como Riso y Hudson (2017) definen las alas como elementos útiles para individualizar los nueve eneatisos y así, poder centrar mejor las soluciones a los problemas que vayan surgiendo.

Naranjo et al., (2013) comparte las influencias de las alas argumentando que, aunque sea importante saber nuestro eneatiso para saber dónde nos centramos o nos descentramos, también es de vital importancia conocer los tipos de personalidades que vamos a tener a la derecha y a la izquierda del eneatiso principal. Puede haber personas que tengan dos alas, otros una y algunas personas, ninguna. Existe un ala dominante que será la que influya sobre nuestro eneatiso, desde la perspectiva del ego y de la esencia. Numerosas veces la influencia de las alas puede aportar información que nos hará conocer las trampas en las que podemos caer.

Maitri (2004) define las alas como los puntos que están a cada lado de los eneatisos. Se basa en Naranjo (1995) para comentar la teoría de que cada eneatiso está en el punto medio de las alas. Esta autora menciona también a Riso (2000) para referirse a su interés por las alas. Riso no contempla el eneatiso como una mezcla de las alas sino que un ala se hace más fuerte que la otra y así se desarrolla el eneatiso basándose en el ala dominante. Añade también que las alas nos aportan de una forma curiosa las múltiples dimensiones simbólicas del eneagrama. Estas ayudan a comprender parte de nuestra dinámica interna, como nuestra psique, creencias, actitudes, comportamientos y emociones arraigadas en nuestro eneatiso.

Naranjo (1995) presenta las alas como un punto que puede estar tanto delante del eneatispo y se moverán alrededor del eneagrama en el sentido de las agujas del reloj. Por ejemplo, si eres un 7, el punto 6 se une con el 8 y el resultado sería el 7. Las alas contribuyen también a hacer apreciaciones sobre nuestra psicodinámica durante los años en los que nos hemos ido formando. Esto nos lleva a la infancia y adolescencia, donde se podrá comprobar que habrá periodos donde una de las alas será la predominante y otros periodos donde ese ala cambió (Maitri, 2004)

A continuación, se examinan las distintas facetas y niveles de las alas viendo el resultado que tienen en cada eneatispo basándonos en Maitri (2004) y Riso y Hudson (2000). Se comienza con el eneatispo 9 pues los autores comienzan a hablar de las alas siempre desde este eneatispo.

Eneatispo 9

Eneatispo 9 con ala 8

Las personas de este grupo son conocidas por Riso y Hudson (2000) como los árbitros mientras que para Maitri (2004) los presenta como los ego-venganza. Esta misma autora afirma que el eneatispo 9 al estar entre la venganza del 8 y el resentimiento del eneatispo 1, siempre estará atrapado entre ser el chico bueno o el malo, haciéndole siempre estar entre dos direcciones opuestas creando conflictos irresolubles. Los primeros autores comentados, añaden que las personas con esta ala combinan la resistencia y la fuerza con la habilidad de ser agradables y simpáticas. En el ámbito laboral destacan para las negociaciones diversas, de asistencia y asesoría y detección de recursos humanos. Además, hacen distinción entre la persona sana que puede frenar los conflictos comentados por Maitri (2004) mientras que las personas con este ala que se encuentre en estado medio presentan más tozudez que en estado sano siendo más bruscas pero volviendo rápidamente a un estado de calma y placidez.

Eneatispo 9 con ala 1

Riso y Hudson (2000) dan el nombre de soñadores a las personas que se presenten esta ala. La autora Maitri (2004) expone que los eneatispo 9 con ala 1 tendrán que lidiar con el superego del eneatispo 1 lo que contaría completamente con la naturaleza del eneatispo 9 que es la evasión de los conflictos y la necesidad de armonía en sus vidas. Según Riso y Hudson (2000) en estado sano, las personas con esta ala son imaginativas y buenas para la comunicación no verbal tal como la música, el arte, deportes, naturaleza, entre otros.

Presentan un claro sentido de su finalidad en cuanto a los ideales. Si se encuentran en estado medio, tienden a ser menos comprometidas que las de estado sano obstaculizándose ellos mismos la consecución de objetivos. Además presentan menos ansias de aventura, siendo más reservadas.

Eneatipo 1

Eneatipo 1 con ala 9

Riso y Hudson (2000) llaman a estas personas las idealistas, mientras que Maitri (2004) comenta que las personas con esta ala tendrán que lidiar con el resentimiento del eneatipo 1 y la indolencia del eneatipo 9. En este caso, la persona siente una sensación de falta de valoración y contempla complicadas las distintas relaciones humanas que se puedan tener. Según los autores previamente mencionados las personas con esta ala en estado sano, pueden ser buenos académicos e introvertidos, buscando a menudo la naturaleza para huir de la sociedad. Mientras que en estado medio, tienden a ser más idealistas, con mayores complicaciones en las relaciones sociales por eso buscan la soledad de manera frecuente. Suelen ser más distantes, menos realistas e impersonales que las que están en estado sano. La autora concluye diciendo que los eneatipo 1 se pueden quedar atrapados entre ser amado y apoyado universalmente y, con ala 2 y sus demandas propias, lo que resulta de una obcecación por ser perfecto por parte del eneatipo 1.

Eneatipo 1 con ala 2

El abogado es el nombre que reciben las personas que se hallan dentro de este grupo según Riso y Hudson (2000). Para Maitri (2004) son personas que están entre la indolencia del eneatipo 9 y la adulación del eneatipo 2. Lo que le aporta el eneatipo 2 a estas personas es un gran orgullo y pomposidad, habiendo una sobrevaloración del yo. Con este ala, las personas desean mejorar las cosas, por el hecho de sentirse queridos, con una actitud más dulce e imparcial que con la otra ala. En estado sano son personas que se interesan por mejorar la humanidad, comunicativas y apasionadas, disfrutando de la actividad política. En estado medio, serán activas y extrovertidas, pero con agresividad para conseguir su fin. Cuando sienten frustración, son muy críticas e irritables. Pueden llegar a estar en soledad para poder coger fuerzas y así, *a posteriori*, volver al grupo para debatir y contrastar las ideas.

*Eneatipo 2**Eneatipo 2 con ala 1*

Maitri (2004) expone que este eneatipo tiene que lidiar con el resentimiento que el eneatipo 1 le aporta, teniendo que sentirse perfectos. Según Riso y Hudson (2000), a estas personas se las conoce como los servidores, que en estado sano son simpáticas, teniendo un fuerte deseo de aliviar los sufrimientos humanos. Tienden a ser más serios y más cuidadoras que los de la otra ala, dedicándose así a los servicios públicos como la enseñanza, profesiones sanitarias, entre otros. En estado medio, coinciden con Maitri (2004) en que sienten la necesidad de agradar constantemente, sintiéndose responsables del bienestar de los demás, siendo correctas y estrictas con ellas mismas. Al ser más tímidas frenan sus expresiones emocionales para que la atención no vaya hacia ellas. Al tener esta ala, la persona tendrá constante atracción de ser buena persona y que los demás lo contemplen como tal.

Eneatipo 2 con ala 3

En este caso, Maitri conoce esa ala como la de la vanidad donde la necesidad de la exigencia será más alta que con la otra ala. Toda esta exigencia hace que la persona se sienta desesperada y busque ayuda en el resto del mundo. Lucha entre impresionar a los demás y crearse a sí mismo como persona. Riso y Hudson (2000) dan el nombre de anfitrión a las personas que pertenecen a esta ala. En estado sano, son más extrovertidas y buscan el amor mediante relaciones sociales haciendo sentir bien a los demás. Su autoestima depende de las cualidades personales por lo que disfrutará de mostrar sus dotes en los diversos ámbitos. En estado medio, son amistosas y de buen humor también pero están más centradas en ellos mismos. No tienden a cuidar a los demás pues solo necesitan ser aceptados pero dentro de su intimidad como le aporta el eneatipo 2.

*Eneatipo 3**Eneatipo 3 con ala 2*

Maitri (2004) comparte que los eneatipo 3 con esta ala carecen de dirección y de una fuerza impulsora por estar ligados al eneatipo 2, el cual vincula con la vanidad. Presentan una dependencia propia del eneatipo del ala y luchan con la depresión y desesperanza por estar entre los dos eneatisos más emotivos. Riso y Hudson (2000) reconocen a estas personas como las encantadoras que en estado sano tienden a ser más espontáneas que las que poseen la otra ala. Son amigables, generosos con una autoestima y un rendimiento personal elevados.

Les gusta estar en sociedad y mantener relaciones sociales pero se contemplan como personas autosuficientes e independientes (Maitri, 2004). En estado medio, adoran gustar y ser admirados. Saben sacar sus encantos para impresionar teniendo un comportamiento de meloso artificial. Son muy competitivos intentando disimularlo lo que también genera que se lancen a la acción perdiendo el contacto con lo que sienten.

Eneatipo 3 con ala 4

Los eneatis 3 con ala 4 lidian con la melancolía constante y luchan con sus emociones día tras día (Maitri, 2004). Se sienten desconectados del ser y abandonados al pertenecer al ala del eneatis 4 esto hace que se tengan por personas independientes. Riso y Hudson (2000) llaman profesionales a las personas del eneatis 3 con esta ala. En estado sano, son personas que consideran que la autoestima proviene del trabajo antes que de las cualidades personales. Necesitan ser sobresalientes en el trabajo haciendo sacrificios para mantener su integridad profesional. En estado medio, lidian con una poderosa ambición, pero también con una inseguridad en sí mismas que les hace estar en tensión constante. Aspiran a la perfección para que no se les rechace o humille. Tienen la sensación de que en cada proyecto deben mostrar su valía personal. Se diferencian con la otra ala en que son más introvertidos y menos afables, mezclando timidez con arrogancia y menosprecio por sí mismas, siendo completamente desconcertantes a ojos de los demás y a los propios.

Eneatipo 4

Eneatipo 4 con ala 3

Para definir a este grupo de personas Riso y Hudson (2000) utilizan la palabra aristócrata, que en estado sano combinarán la creatividad y la ambición para poder alcanzar los objetivos relativos al progreso personal. Maitri (2004) coincide en que estas personas poseen una gran orientación hacia sus logros y objetivos. Esta autora comenta que las personas del eneatis 4 con esta ala tendrán que lidiar con la vanidad que les aporta el eneatis 3. Todos los autores concretan que este tipo de personas siente la necesidad de comunicar sus esfuerzos creativos por lo que se preocuparán de entroncar un modo de expresión que sea adecuado. En estado medio, las personas serán más tímidas al tener su valía en duda. Necesitan mayor reconocimiento que las personas en estado sano y por ello intentan ser más elegantes para poder ser aceptados socialmente. Muestran un grado de competitividad y desdén hacia los demás ya que poseen un narcisismo latente.

Eneatipo 4 con ala 5

Maitri (2004) afirma que el eneatipo 4 tiene que relacionarse con el 5, haciendo hincapié en su tacañería. El eneatipo 4 presenta una profunda sensación de distanciamiento de la vida y de otras personas, añadiendo también la sensación de vacío, aislamiento y falta de conexión que el ala 5 le aporta. Riso y Hudson (2000) reconocen a este grupo de personas como los bohemios. En estado sano son creativos y combinan la emoción con introspección y originalidad. Están menos interesadas que otros eneatisos en el posicionamiento social lo que las hace ser más personales y exploratorias. Si hay un conflicto de autoexpresión, desafiarán las convenciones y la autoridad. En estado medio, son más introvertidas y reservadas que con la otra ala. El mundo real les interesa menos que su interior. Tienden a tener un estilo personal excéntrico e insólito, adoptando estilos minimalistas. Aunque parezcan especialmente reservadas llegan a ser rebeldes independientes.

*Eneatipo 5**Eneatipo 5 con ala 4*

La melancolía va relacionada con esta ala, teniendo así una conexión auténtica con el interior. La ala 4 aporta al eneatipo 5 la sensación de estar desconectado y abandonado, haciendo que las personas de este grupo se encierren en ellas mismas. (Maitri, 2004) Riso y Hudson coinciden con la autora anterior en que estas personas son más introspectivas que las de otros eneatisos. Las conocen como los iconoclastas pues combinan la curiosidad y la facultad perceptiva con el deseo de mostrar que son únicos. Necesitan buscar un espacio que sea propio, es decir, no explorado por los otros. Combinan la pasión con la objetividad siendo caprichosos e ingeniosos y utilizan más la imaginación que la parte analítica y sistemática de su mente. En estado medio, se identifican con sentimientos que les crean dificultades para continuar las tareas y poder trabajar con otros. Son más independientes que los que presentan la otra ala y se resisten a que les impongan patrones. Suelen tener dificultades a tener los pies sobre la tierra pues sus intereses se centran en lo surreal y fantástico.

Eneatipo 5 con ala 6

Maitri (2004) comenta que el eneatipo 5 con ala 6 tendrá que luchar contra la cobardía, la duda y la inseguridad que esta ala le aporta. Quieren explorar, pero permaneciendo a una distancia segura, por la ansiedad de sobrevivir del eneatipo 6. Riso y Hudson (2000) conocen a este grupo de personas como los solucionadores de problemas. En

estado sano poseen una observación junto con organización minuciosa que hace que tengan la capacidad de sacar conclusiones importantes de diversos hechos. Les atraen los ámbitos técnicos como la ingeniería, entre otros interesándole más los asuntos prácticos que a las personas de la otra ala. En estado medio, es el más intelectual de todos los eneatis, centrándose en las teorías y la tecnología. Son personas moderadas y que muestran sentimientos de forma reservada. Tienden a dirigir la atención más a las cosas que a las personas, aunque dan una importancia superior a las personas relevantes de sus vidas. Muestran una agresividad y oposición cuando hay personas que no están de acuerdo con ellas o con sus ideales.

Eneatis 6

Eneatis 6 con ala 5

Maitri (2004) resalta la actividad del eneatis 6 al tener que lidiar con la tacañería, el querer aislarse, la sensación de vacío y de esterilidad del eneatis 5. Según Riso y Hudson (2000) las personas que pertenecen a este grupo son conocidas como los defensores. En estado sano, sobresalen en diversas áreas de conocimiento técnico volviéndose expertos en solucionar problemas siendo buenos como analistas, comentaristas, profesores o editorialistas. Les atrae las matemáticas, las leyes y las ciencias. Tienen un mayor nivel de concentración que las personas de la otra ala. En estado medio, son más independientes y serios que los de ala 7. Suelen considerar el mundo peligroso por lo que podrán tener comportamientos de reaccionarios. Pueden llegar a ser rebeldes y autoritarios, aunque les atrae los sistemas y creencias con aspectos autoritarios.

Eneatis 6 con ala 7

Esta ala aporta la planificación al eneatis 6, además de la necesidad de ir hacia el mundo y relacionarse con él (Maitri, 2004). A este grupo de personas se las conoce como los amigos según Riso y Hudson (2000). Estos mismos autores exponen que en estado sano, las personas de este grupo serán divertidas y menos serias que las de la otra ala, evitando también los problemas de la vida cotidiana. Se sacrifican por la seguridad y bienestar de su entorno. Les atrae estar en buena compañía, bromear y tener relaciones sociales. Son modestos y usan las bromas para esconder su miedo. En estado medio, evitan hablar de sus problemas. Son sociables, pero mostrando una inseguridad ya que necesitan que les aconsejen antes de tomar decisiones importantes. Buscan diversiones y distracciones para calmar la

ansiedad como ir de tiendas, charlar o hacer deporte. Pueden comer y beber en exceso o abusar de sustancias nocivas. La ansiedad por sus fracasos personales les puede llevar a la depresión.

Eneatipo 7

Eneatipo 7 con ala 6

Riso y Hudson (2000) conocen a las personas que se encuentran en este grupo como las animadoras, siendo personas productivas y juguetonas con fe en la bondad y la alegría. Maitri (2004) añade como característica que sienten el deseo de probar todo pero a la vez tienen el temor y la duda por lo que el ala les aporte, haciendo que al final no se realice nada. En estado sano, presentan una agilidad mental y un sentido del humor mayor que en la otra ala. Son capaces de realizar muchas cosas con poco esfuerzo, les atrae la variedad y tienen facilidad para socializar. Se pueden dedicar a trabajos de relaciones públicas, medios comunicativos o del mundo de la diversión. En estado medio, son personas encantadoras, con mucha energía, que hablan rápido, ofreciendo momentos de animación a los demás. Suelen ser productivas, pero tienden a perder la concentración y ser menos constantes que en la otra ala. No les gusta estar solas y que en momentos de inseguridad se enerven y se aceleren debido a la ansiedad y a un oculto sentimiento de inferioridad (Riso y Hudson, 2000).

Eneatipo 7 con ala 8

El eneatipo 7 con ala 8 tendrá elementos de venganza que el eneatipo 8 ofrece. Debido al ala 8, las personas de este grupo sentirán el impulso de triunfar sobre otros, teniendo al final un plan (Mairi, 2004). Riso y Hudson (2000) llaman a estas personas los realistas. En estado sano, son personas disfrutonas y materialistas. Aunan la rapidez con la ambición para que puedan llegar a puestos de poder y al éxito material. Son capaces de organizar los recursos de forma estratégica. Al ser prácticas, nada sentimentales y terrenales, su sentido del humor es mordaz y escandaloso. En estado medio, las personas tienden a tener muchas profesiones. Pueden ser agresivas atendiendo siempre a sus propias necesidades. Son más adictas al trabajo que las de la otra ala por el hecho de querer acumular posesiones y experiencias. Les gusta más generar actividades que estar conectados con personas. No tienen miedo de estar solas y tienen muy claras sus expectativas. A veces rozan lo insensible pues no dudan en apartar a personas si observan que estorban.

*Eneatipo 8**Eneatipo 8 con ala 7*

Maitri (2004) comenta el lugar de la planificación del eneatipo 7 dentro del eneatipo 8. Según Riso y Hudson (2000), los 8 con ala 7 reciben el nombre de independientes. En estado sano, la agilidad mental y la visión de las posibilidades hace que se ganen seguidores sin esfuerzo. Se orientan a la acción y son buenos para desafiar a los demás a tener más habilidades. Suelen ser emprendedores y pueden crear proyectos que ayuden a su independencia. En estado medio, son más osados haciendo grandes planes y promesas para ganar colaboradores. Son muy sociables pues conversan y son seguros de sí mismos. Les gusta la competición y como no les interesa agradar a los demás no están dispuestos a aguantar ineficiencia. Pueden llegar a ser impacientes e impulsivos al dejarse llevar por los sentimientos, a diferencia de los de la otra ala. Son más agresivos teniendo que tener siempre la última palabra en una discusión.

Eneatipo 8 con ala 9

El eneatipo 9 aporta indolencia al eneatipo 8 y el afán por mirar también al exterior, según Maitri (2004). Riso y Hudson (2000) llaman a estas personas osos y añaden que en estado sano llegan a combinar la fuerza, la confianza en sí mismos y la resolución de conflictos con realismo. Tienen más facilidad para la consecución de objetivos que los de la otra ala, sin ser tan agresivos, como bien secunda Maitri (2004). Se orientan más hacia la familia y creen en el concepto de protección para llegar al liderazgo. Desean ser independientes, pero a su ritmo. En estado medio, tienen una doble naturaleza. Pueden ser acogedoras en casa, pero muy enérgicas y agresivas en el ámbito profesional. De forma general, les gusta vivir discretamente con sus asuntos entre bastidores. Son buenos captadores del lenguaje no verbal, siendo observadores y estratégicos. Llegan a ser tercas y amenazadoras cuando se enfadan.

3.3.6. Subtipos

Maitri (2004) presenta los subtipos basándose en lo comentado por Ichazo y Naranjo, los cuales añaden que cada persona tiene un instinto que resulta en una preocupación más básica, y de esta dependerá nuestro subtipo. Según Ichazo, mencionado por Maitri (2004), hay tres tipos de instintos: el de conservación, el social y de sintonía. En cambio, Naranjo (2012) los reconoce como los de autoconservación, social y sexual.

Estos autores clarifican las características de cada uno de los subtipos:

1. El de conservación o autoconservación se centra sobre todo en la supervivencia. Ichazo (1931-2020), argumenta que este subtipo de personas busca la satisfacción de las necesidades emocionales e intelectuales.
2. En el caso del social, se centrará en las relaciones que tenemos los unos con los otros, como grupo, con el lugar que ocupamos en la sociedad y, esta como un todo.
3. Por último, el social o de sintonía, tendrá que ver con las relaciones más cercanas e íntimas y la necesidad del ser humano de estar en armonía con los demás.

Una persona tendrá una de estas áreas más desarrollada que las otras y al igual que con el eneatispo, nuestro subtipo tampoco lo hará. El ser humano necesita satisfacer este punto de la vida dedicándole especial atención, ya que somos sensibles a ellas. Por ejemplo, si eres un eneatispo 2 con subtipo social, tu orgullo residirá en las situaciones o momentos que estén ligados a relacionarnos con los demás o, simplemente, con el estatus social. Una persona puede ser consciente de cuál es su subtipo cerciorándose de dónde reside su preocupación o pasión (Maitri, 2004). Esta misma autora como punto a tener en cuenta, presenta los veintisiete subtipos dentro de los tres subtipos principales dependiendo del eneatispo en el que te encuentres.

Riso y Hudson (2000) presentan también los subtipos bajo el nombre de la variante instintiva de autoconservación, la variante instintiva social y la variante instintiva sexual. En primer lugar, cabe añadir que lo comentado por Naranjo (2012) y Maitri (2004), tanto como por Riso y Hudson (2000), Palmer (2005) y Vilaseca (2013), estarán muy ligado a lo que información sobre los subtipos corresponde. Riso y Hudson (2012) aportarán también una serie de características o modos de vivenciar las experiencias para que una persona sea capaz de concretar a qué subtipo pertenece.

En primer lugar, en lo que a la variante de autoconservación respecta, los autores Riso y Hudson (2012), Palmer (2005) y Vilaseca (2013) la presentan como el subtipo donde la persona siente la necesidad imperiosa de sentirse seguro y de tener comodidades físicas, tales como los bienes diarios necesarios. Si una persona entra a una habitación y en lo primero en lo que se fija es en la comodidad y seguridad del lugar, tendremos un claro ejemplo de este

subtipo. Estarán más preocupados de las condiciones del lugar, de si es confortable y de si pueden hacer frente a las necesidades básicas que les vayan surgiendo mientras estén ahí (Riso y Hudson, 2012). Añaden también que, cuando este instinto de supervivencia va en armonía con el eneatispo que presentan, las personas tienden a ser prácticas y responsables. Sin embargo, si la personalidad está en una fase insana, las personas no serán capaces de cuidar de sí mismas, desarrollando trastornos del sueño o de la comida, en primer lugar, o siendo personas que terminen siendo compradores compulsivos. Si un subtipo de autoconservación se presenta en un nivel muy insano podría resultar autodestructivo para él mismo en diversas áreas de su vida.

En segundo lugar, tendremos la variante instintiva social. Es bien sabido que todos presentamos un componente social pero siempre como un aspecto que complementa a los distintos ámbitos de la vida. En cambio, para este subtipo es algo primordial, un deseo emergente que sentirse aprobado, querido y a salvo con otras personas. Para ellas, es importante sentir que tienen valía en el grupo y que se les invita a participar en las actividades con los demás, ya sean familia, grupo o comunitarias. Las personas sociales captan enseguida los estamentos de poder de cada uno de los grupos y las características que predominan en ellos para analizar si podrán ser aceptados o no. Otra de las características que ayudan a reconocer a una persona de subtipo social será que buscan atención, fama, reconocimiento, seguridad en el grupo y valoración, entre otros. Entre todos los subtipos, este necesita estar ligado al mundo, informado de lo que está pasando para así poder sentirse llenos de energía, llegando a interesarse por mítines políticos, cotilleos de barrio o temas laborales. Todo esto aporta una inteligencia contextual que dará la capacidad para poder observar el contexto y concretar qué aporta y qué falta en él. En el caso de las personas insanas con este subtipo, podrían llegar a ser extremadamente antisociales, detestando a las personas y viviendo resentidos por la sociedad, desconfiando de todos y de todo. Su principal pensamiento es que no necesitan a la gente para vivir y suelen tener diversos malentendidos con amigos y familiares por no llegar a tener una relación adecuada con ellos.

En tercer lugar, la variante instintiva sexual hace que al leerla la mayoría de las personas se identifique con ella pues pensarán que conlleva tener un atractivo sexual o que disfrutan de la vida sexual. Sin embargo, este tipo de personas suelen tener problemas con lo relacionado con las relaciones íntimas. En este subtipo hay una constante búsqueda de atracción y contacto hacia experiencias intensas, no sólo sexuales, sino vitales, con una carga

emocional significativa. Buscan la intensidad de todo en general, siendo también adictos a la intimidad. Cuando se encuentran en un estado sano presentan un enfoque de la vida que les incita a explorar y a conocer más, pero, en el lado negativo, no son capaces de ver sus necesidades y prioridades. Por ejemplo, cuando una persona con este subtipo entra a una habitación se concentra en dónde están las personas más interesantes, intentando encontrar lo que más les atraiga. Se diferencian con los sociales porque estos pensarán en quién es el anfitrión, qué poder tendrá o qué lugar ocupa cada persona en la jerarquía. Los tipos sexuales buscarán a las personas más interesantes a su parecer intentando encontrar a quien presente la energía más intensa de la sala. A menudo presentan dificultades para concentrarse en sus proyectos y de cuidar de sí mismas ya que estarán más pendientes del plano exterior para encontrar una situación que les complete. En el caso de las personas de este subtipo, pero insanas, podrán experimentar dispersión y falta de focalización, así como una promiscuidad sexual.

3.3.7. Heridas

Nada de lo que sucede a un niño antes de su nacimiento carece de importancia, pues durante este período crítico el desarrollo físico como psíquico, exhiben la sincronización más perfecta y la más elaborada correlación, lo cual demuestra otra vez lo infundado de separar “cuerpo” y “psique” como si fueran dos entidades separadas y luego articuladas de alguna manera (Rodulfo, 2005 como se citó en Cuñarro, 2022, p.15)

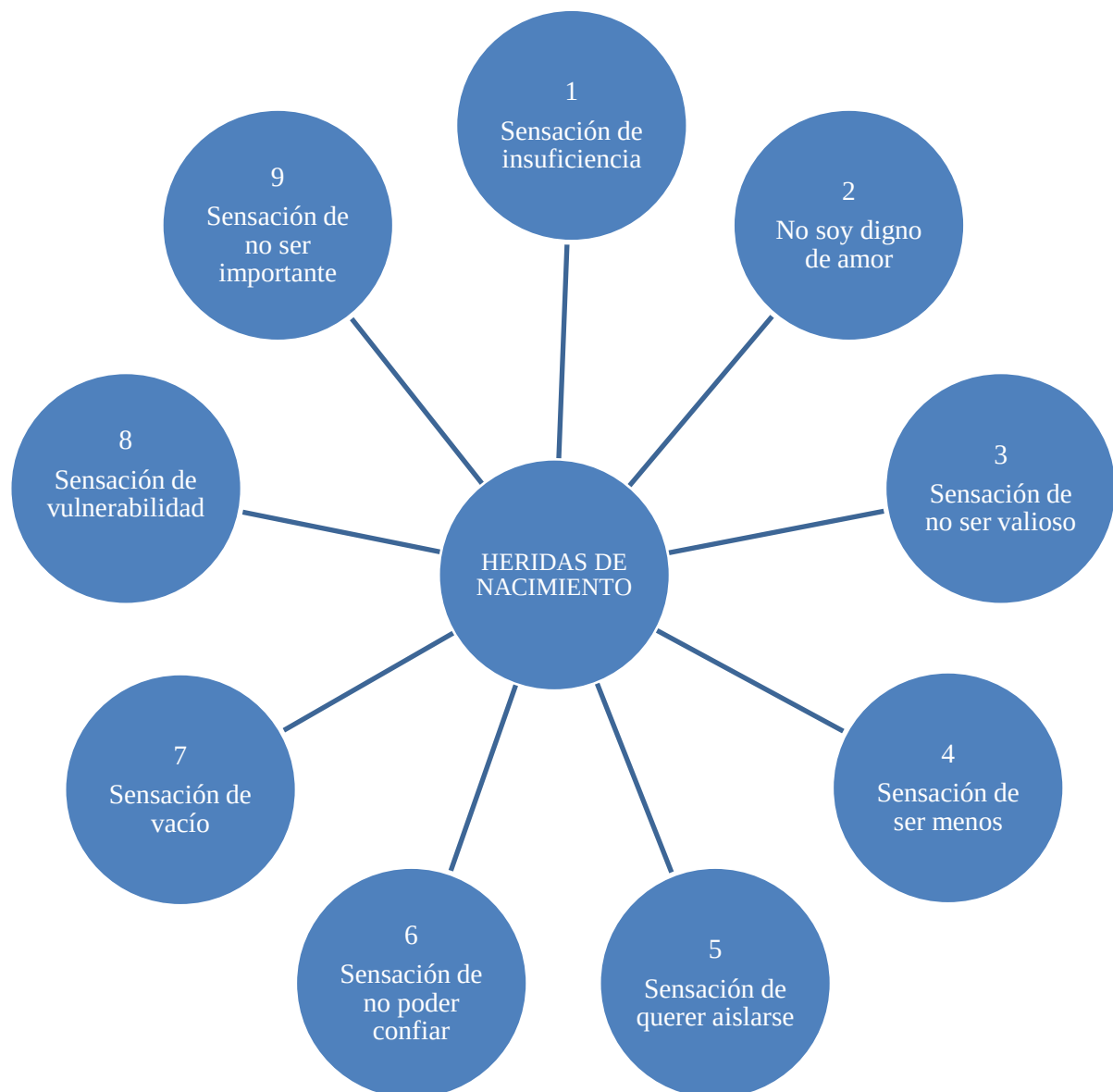
Además, este mismo autor añade que al ser el eneagrama una herramienta que demuestra que las personas somos diferentes y que actuamos de manera distinta ante las circunstancias de la vida, las heridas de la infancia que acompañan a cada eneatispo también serán distintas, reaccionando de manera diferente a los estímulos. El eneagrama ayuda a mostrar cómo cada persona tiene su forma de vivenciar el dolor dentro de su herida infantil (Cuñarro, 2020).

Otra autora que presenta las heridas infantiles de cada eneatispo será Mckoll (2012). Las heridas repercuten directamente con el eneatispo en el que nos situemos ya que cada uno de ellos posee una herida diferente. Las heridas también pueden aportarnos información relevante para poder conocer elementos clave en el proceso de autoconocimiento. Esta autora expone de manera clara la relación que hay entre cada eneatispo y su herida de nacimiento,

haciendo ver qué aspecto es el más influyente dentro de cada uno de los nueve eneatis (Figura 8):

Figura 8

Diagrama de las heridas de nacimiento de cada eneatis



Con el fin de poder aclarar los aspectos más relevantes relacionados con cada herida dentro de cada eneatis se presentan los siguientes argumentos:

Eneatipo 1

Para este eneatipo, la dificultad se presenta en manifestar su energía erótica por motivos morales y éticos. Por la severidad y la exigencia con las que el niño o la niña tuvieron que convivir, le imposibilitará a manifestar la energía de forma espontánea. Cuñarro (2022) profundiza comentando que como el eneatipo 1 no puede cerrar el ciclo de necesidades por las leyes impuestas, no podrá aliviar su sufrimiento de la energía erótica reprimida. Además, el niño o niña verán que los progenitores no cumplen las normas impuestas lo que les creará un estado de rabia que desencadenará en el niño o la niña sintiéndose superior al progenitor.

Eneatipo 2

La problemática del eneatipo 2 se basa en que el niño o la niña vivenció su infancia como un lugar donde había dificultades para expresar la energía erótico-sexual ya que se ha sentido rechazado por alguno de sus progenitores en la expresión de afecto. Pons y Cuñarro (2022) afirman que esto hará que se confunda la conducta erótica del amor y entrega del niño con una conducta sexual. Al final resultará un mecanismo de defensa donde el niño o la niña bloquearán la energía erótica de entrega para separarla de lo emocional.

Eneatipo 3

Los eneatis 3 y el 6 están conectados en el momento de la herida emocional pues siguen unas líneas comunes. Estos eneatis viven en contextos donde los niños y niñas sienten que deben comportarse de una manera específica para poder ser queridos y aceptados, esto hace que no se comporten como ellos quieren sino como se espera de ellos. Según afirma Albert (2020) los progenitores de niños y niñas de eneatis 3 y 6 suelen valorar a sus hijos e hijas por lo que hacen más que por lo que son. Esto hará que los niños y niñas interioricen este concepto y se enfoquen en el hacer más que en el ser. Los dos eneatis sienten que no son valorados y que no sienten el cariño que deberían de sus progenitores. No consiguen llegar a hacer lo que quieren porque estarán limitados con el hecho de lo que se espera de ellos (Cuñarro, 2022).

Eneatipo 4

Las personas de este eneatipo se sienten insatisfechas porque de pequeños no se les llegó a aportar las necesidades esperadas o demandadas. Esto hará que se generen frustraciones y tensiones internas. En un primer momento, se cerciorará de que el malestar proviene de su interior lo que hará que se sienta mal consigo mismo. Cuando llega a desarrollar la afectividad, se dará cuenta de que hay momentos en los que los progenitores no le aportan lo esperado, por lo que se generarán las insatisfacciones con los padres. Muchas veces no ha habido ningún problema de desatención sino agentes externos que hacen que el tiempo dedicado sea inferior, por ello es importante ver cómo perciben y cómo experimentan los hijos y las hijas esa sensación de abandono o desatención, ya que pueden vivirlas como una amenaza a su propia vida (Cuñarro, 2022).

Eneatipo 5

Cuñarro (2022) menciona a Albert (2020) para exponer la problemática del eneatipo 5, diciendo que la situación de conflicto se genera durante el momento de nacimiento del bebé donde también existe un sufrimiento emocional por parte de la madre. El bebé puede llegar a sentir ese estado anímico y puede absorber parte de esos sentimientos haciendo que haya personas a las que acepte o rechace, en mayor parte, por dichos sentimientos. El bebé sentirá como una amenaza si la madre presenta una sensación negativa lo que conlleva que cuando tenga hambre o frío y llore, el primer sentimiento que le venga a la cabeza será la sensación de amenaza por parte de la madre.

Eneatipo 6

Al igual que en el eneatipo 3, los eneatipo 6 estarán más centrados en el hacer que en el ser desde pequeños, ya que sus progenitores así les harán ver (Cuñarro, 2022). En el caso del eneatipo 6 siente constante injusticia en su infancia junto con falta de confianza en sí mismos, no sienten que tengan figuras paternas cariñosas lo que hace que en muchos casos sientan una falta de guía (Haiki, 2023).

Eneatipo 7

Cuñarro (2022) menciona a Albert (2020) añadiendo que la situación traumática del eneatipo 7 se da cuando este experimenta una sensación de exceso de contacto erótico. Todo lo vinculante a este campo le producirá sufrimiento e inhibirá el paso a la acción. En lo que

respecta a lo psicológico, aparecerá la sublimación y la idealización del progenitor del sexo opuesto.

Eneatipo 8

Cuñarro (2022) expone que la situación traumática del eneatipo 8 surge por existir una interrupción en el periodo en el que los niños y niñas se expresan y se relacionan desde su energía erótica. Existe una gran frustración en el niño y la niña ya que cuando esa energía no se controla, se producirá un fuerte rechazo.

Eneatipo 9

Desde sus primeros momentos en la infancia, se sienten obligados a no ser vistos o considerados, renunciando así a su naturaleza de niño. Intentarán llenar su vacío existencial ayudando a los demás en todo lo que necesiten. Sienten que su madre no les aporta el cuidado y reconocimiento que necesitan por lo que adoptarán la función maternal de cuidar, en algunos casos, a toda la familia (Castillo, 2020).

Naranjo (2015) indica que los eneatisos 9 son personas que en su infancia sienten la herida de no haber sido vistos y que por ello necesitan poner una serie de elementos en práctica que les permitan estar adormecidos. No llegan a lidiar con su naturaleza o a estar consigo mismos pues siempre buscarán llenar el vacío existencial a través de servir a las necesidades ajenas.

3.3.8. Centramiento y Descentramiento

Mckoll (2012) afirma que, la forma de ser una de persona no viene solo determinada por su eneatipo principal. Hay otros dos eneatisos que influyen y aparecerán en el descentramiento y centramiento. Cuando una persona pasa por una situación de desequilibrio y malestar prolongada, tomará patrones de conducta basados en el ego que provendrán de otro eneatipo, este movimiento se llama descentramiento o desintegración. Se pueden diferenciar los momentos de descentramiento porque sentimos que el mundo entero está en nuestra contra, nuestro día a día está condicionado por el ego pues reaccionamos de manera automática y nos sentimos incómodos e irritables la mayor parte del tiempo. Los pensamientos negativos ocuparán la mayor parte de nuestra mente llevándonos a evadirnos de nosotros mismos con alguna fuente de entretenimiento. El descentramiento se considera un proceso inconsciente y de defensa que tiene como finalidad desahogar la presión y malestar

acumulados, pudiendo actuar como una válvula de escape de alivio temporal. Es importante que seamos conscientes de cuándo presentamos momentos como estos para no caer en el miedo, ira y tristeza con normalidad (Vilaseca, 2013).

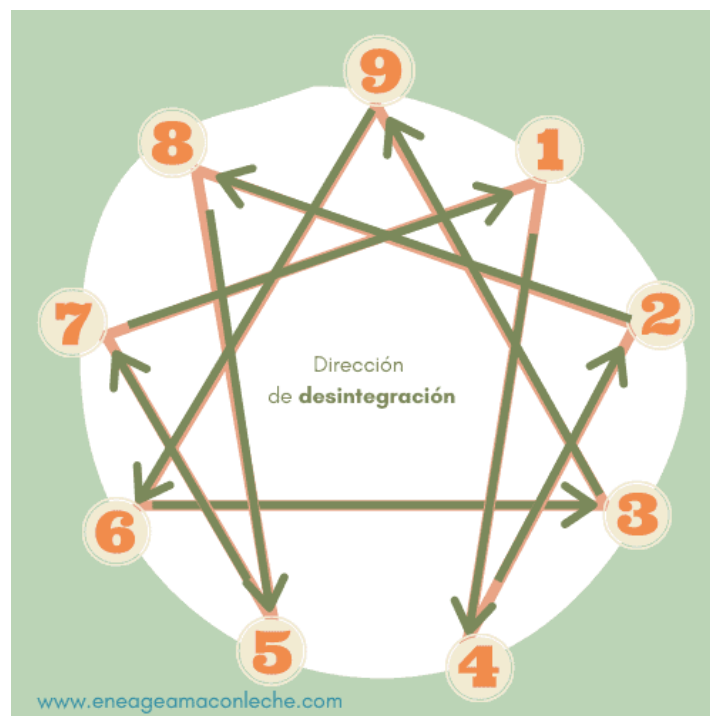
Para poder recuperar nuestro equilibrio y paz interior se tendrán que realizar una serie de actitudes y comportamientos de otro eneatispo para así poder centrarnos e integrarnos, llegando así al punto de centramiento. Este, a diferencia del descentramiento, automático e inconsciente, será consciente y voluntario y surgirá por entender quiénes somos y qué buscamos para ser felices. Conlleva dos movimientos relevantes que serán: cuestionar nuestro sistema de creencias que nos rodea y lidia con el ego y, el segundo, generar nueva información en nuestra mente para así poder cultivar conductas que puedan aportarnos mejores resultados a nivel emocional.

En el momento en el que nuestra mente está relajada y atenta para ver las emociones que nos llegan, pudiendo controlar de esta forma el ego que en situaciones genera reacciones impulsivas o de víctimas. Este estado destaca también porque la persona se siente alegre y puede disfrutar de la vida tal y como es sin necesidad de hacer uso de entretenimientos que nos hagan escapar de nosotros mismos. Para saber nuestro eneatispo principal, será necesario estudiar la relación que hay entre los eneatispos a los que se centra y descentra para poder analizar los pensamientos y comportamientos que nos aportarían, haciendo así un análisis más profundo y obtener los datos necesarios.

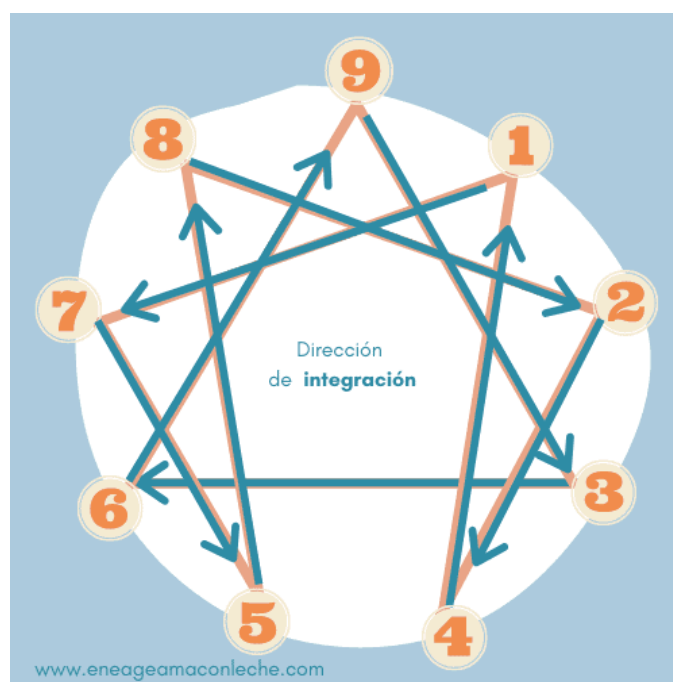
En la Tabla 4, se observan los eneatispos a los que los eneatispos se descentran y se centran según Mckoll (2012) y Vilaseca (2013). Dependiendo de si la flecha es de salida con cualidades negativas o de si la flecha es de llegada con cualidades positivas, podrá variar al concepto. El eneatispo 1, se descentra yendo al 4 y se centra en el 7. El eneatispo 2, se centra en el 4 y se descentra en el 8. El eneatispo 3, se centra en el 6 y se descentra en el 9. El eneatispo 4, se centra en el 2 y se descentra yendo al 1. El eneatispo 5, se centra en el eneatispo 8 y se descentra en el eneatispo 7. El eneatispo 6, se descentra en el 3 y se centra en el 9. El eneatispo 7 se centra yendo al 5 y se descentra en el 1. El eneatispo 8, se centra en el 2 y se descentra en el 5, y por último, el eneatispo 9, se centra en el 3 y se descentra en el 6 (Tabla 4, Figura 9 y 10).

Tabla 4*Descentramiento y Centramiento de los eneatis*

DESCENTRAMIENTO	ENEATIPO	CENTRAMIENTO
4	1	7
8	2	4
9	3	6
1	4	2
7	5	8
3	6	9
1	7	5
5	8	2
6	9	3

Figura 9*Imagen de descentramiento y desintegración de los eneatis.*

Nota. Fuente: <https://eneagramaconleche.com/simbolo-representacion-eneagrama/>

Figura 10*Imagen de centramiento e integración de los eneatis*

Nota. Fuente: <https://eneagramaconleche.com/simbolo-representacion-eneagrama/>

3.3.9. Test

Cardona y Olla de León (2011) comentan que los test del eneagrama proporcionan elementos relevantes para observar qué rasgos, patrones de comportamiento y posibles niveles de adaptación de los individuos a diversas situaciones, entre otros. La exponen también como una herramienta innovadora que aplica pruebas convencionales y sistemáticas aumentando la confiabilidad del proceso.

A continuación, se presentan autores o lugares donde encontrar los test de Eneagrama que ayudan a concretar a qué eneatis pertenece cada persona dependiendo de las respuestas que aporte:

Riso y Hudson (2012) en su libro *la Sabiduría del Eneagrama* también presentan una serie de ítems para que contestando se pueda conocer el eneatis. El tipo de puntuación que se presenta será la siguiente: 1. No siempre, 2. Rara vez cierto, 3. Algo cierto, 4. Generalmente cierto y 5. Muy cierto (p.102).

En el libro de Cusani (2016) también aparece un ejemplo de test en el que puedes identificar qué eneatis será tu hijo según los ítems y los puntos finales obtenidos. Aparecen oraciones tales como: teme equivocarse, es puntual, le fascina el mar, no se impone, odia los conflictos, quiere gustar, entre otros. Al lado de estos estamentos, aparecerá el eneatis que predomina en estas oraciones. Al final de los 90 ítems, se hará una suma y se determinará qué eneatis es el más predominante en la personalidad de la persona.

Vilaseca (2013) propone de forma online en su página web *Borja Vilaseca* un test para encontrar el eneatis en el que nos situamos. Wagele (2008) aportará también un cuestionario para que los niños y niñas puedan identificar a qué eneatis pertenecen. El tipo de respuesta será sí o no y dependiendo del eneatis donde obtengan más respuestas afirmativas, así se sacará a qué grupo pertenecen. Existen otros formatos de test, en formato online en páginas web.¹

¹ <https://personality.cc/es/test-big-5-es/>, <https://eneagrama.personarte.com/test-de-eneagrama/>, <https://testeneagrama.com/web/index.html>, <https://www.psicoactiva.com/test/test-riso-hudson-eneagrama-de-personalidad.htm>, <https://enneagramuniverse.com/es/eneagrama/test-eneagrama/> y <https://eneagramadelapersonalidad.com/eneagrama-test/>.

² https://www.youtube.com/watch?v=InFpfBY_vGQ

4. EL ENEAGRAMA EN EDUCACIÓN

4.1.Introducción

Para abordar este punto tendremos que partir desde el contexto del hogar y la familia, para así, posteriormente poder llevarlo al contexto educativo. Para ello, el libro del *Eneagrama para padres y educadores. Nueve tipos de niños y cómo educarlos satisfactoriamente*, puede servir de guía para progenitores y tutores, dando a conocer características de cada eneatispo para así profundizar en cada uno de ellos (Wagele, 2008).

Además, otra de las aportaciones que encontramos sobre la temática, es la de Barba (2015) que afirma que en el momento en el que un niño empieza la etapa de vacío existencial, aparece el ego desconectándose así de la realidad, y por ello se hace necesario poder aportar una guía de cómo resolver conflictos conociéndose más a sí mismo. En esta misma línea, Pérez (2013) menciona que, al nacer un niño, ya presenta los nueve atributos de la personalidad en su psiquis, teniendo mucha más influencia de uno de ellos. Teniendo en cuenta la esencia de cada eneatispo, dependiendo de qué atributo tenga más desarrollado, podrá afrontar las situaciones diarias de una manera o de otra. Otro autor que nos aporta información es Castillo (2020), el cual insiste que, el conocer nuestro eneatispo básico cobra gran importancia pues se mantendrá para toda la vida.

Se pueden encontrar otros autores que hablan de conceptos educativos sin encontrarse estos en el área de Educación Primaria, como bien se ha podido observar en el punto de Estado de la cuestión.

Eneatispo 1: Para niños y niñas eneatispo 1, Wagele (2008) comparte la idea de los otros autores añadiendo que los discentes de este eneatispo al necesitar orden, moralidad y organización pueden llegar a sentir ansiedad pensando que los demás no se involucran tanto como ellos.

Eneatispo 2: En el caso de los niños y niñas, Wagele (2008) sigue la misma línea que sus compañeros. Destaca que si el alumno es un niño o niña que se ofende fácilmente, que está pendiente de los que tienen problemas, si es buena persona y si sabe cómo hacer sentir bien a los demás, será un eneatispo 2.

Eneatipo 3: Wagele añade que los niños y niñas de este eneatispo pueden verse envueltos en un mar de ahogos por la competitividad, el trabajo y el querer ser siempre el primero. Se pueden detectar por ser alumnos y alumnas con muchas ganas de aprender y conocer, haciendo varias cosas a la vez, dándole mucha importancia a sus logros y notas y, teniendo mucha energía a lo largo de la jornada.

Eneatipo 4: Wagele menciona la relevancia del mundo interior de alumnos y alumnas con este eneatispo. Comparte aspectos como que pueden llegar a ser poco sociales en diversos casos y personas muy sentimentales o emocionales. Para detectarlos, añade que si el discente se interesa por las artes, ensimismándose y pretendiendo ser especial, puede presentar las cualidades más básicas de este eneatispo.

Eneatipo 5: Wagele expone que serán alumnos y alumnas que presenten un alto interés en conocer los mecanismos de funcionamiento de las cosas, prefiriendo la soledad con un libro antes que estar con un grupo. Pueden llegar a ser muy tímidos y con un fuerte arraigo a seguir sus principios de orden y de saber estar.

Eneatipo 6: Wagele (2008) comenta también que los alumnos y alumnas de este eneatispo pueden tener cambios de humor de manera seguida o intentar agradar a los demás para que así lo quieran. En su versión sana, estos alumnos y alumnas pueden ser valientes, autoritarios y fuertes de ingenio. Necesitan sentir un orden y un control para poder sentirse en armonía.

Eneatipo 7: Para Wagele, los alumnos y alumnas de este eneatispo son personas muy sociables, con mucha energía y ganas de aprender y de ser el centro de atención. Sus ganas de vivenciar y su curiosidad no tienen límites, siendo muy insistentes si quieren algo. Sin embargo, pueden llegar a ser indisciplinados y desorganizados.

Eneatipo 8: En cuanto a los comentarios de Wagele, un alumno eneatispo 8 puede presentar mucha energía, un dominio sobre los demás alumnos y alumnas demostrando su descontento e ira ante situaciones o pensamientos que no sean de su agrado y teniendo una autoridad latente. Si no se trabaja con el discente desde pequeño, podrá tener muchas situaciones donde no sepa gestionar su ira y frustración.

Eneatipo 9: Los niños y niñas de este eneatipo, tal y como indica Wagele, serán los niños y niñas que puedan estar holgazaneando en casa o en el colegio, tomen menos decisiones que los demás siguiendo las pautas que algunos toman y los que hagan menos acto de presencia que otros alumnos y alumnas. Cabría destacar el aspecto de que pueden llegar a ser cabezotas y la dificultad que presentan al relatar cómo se sienten.

4.2. Eneagrama en Educación Primaria

Habiendo presentado autores que parten del contexto educativo fuera de los centros escolares, comenzamos ahora con el análisis de autores y obras que se centren en el contexto de Educación Primaria. Para ello, es importante destacar la aportación de Durán y Catalán (2011), los cuales afirman que, alrededor de los siete años, en algunas ocasiones, antes, se puede observar la constitución del carácter, edad contemplada dentro de uno de los cursos de Educación Primaria.

López y Serrat (2009) presentan su obra destinada a docentes de Educación Primaria abordando como tema principal: el eneagrama en Educación Primaria. Otros autores como Casal y Hurtado (2015), se centran en cómo el eneagrama nos podrá aportar estrategias para obtener un mayor potencial de nuestro alumnado. Lo vinculan de forma directa con el trabajo cooperativo en el aula y con las diversas combinaciones sociales que se pueden dar en las aulas para fomentar las habilidades sociales y personales de los discentes. En este caso las personas con las que trabaja son alumnos y alumnas de distintas edades, teniendo desde niños y niñas de Primaria hasta adultos.

Si bien es cierto, no se llega a encontrar una cantidad considerable de estudios realizados donde los únicos protagonistas sean los alumnos y alumnas de Educación Primaria. Un estudio más reciente sería el de Pineda (2021) comentando cómo, dependiendo del eneatipo que sea el docente de Primaria, le puede haber afectado de una forma u otra la situación pandémica a su autoestima. En línea a este estudio de docentes, se encuentra también el de Mengual et al. (2024) donde se concreta que el conocimiento sobre el eneagrama que presentan los docentes de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, resulta casi nulo por parte de la muestra entrevistada.

Se encuentra también un estudio realizado a discentes de Educación Primaria llamado: El eneagrama de la personalidad aplicado a Educación Primaria: Trabajar a partir

del Aprendizaje Cooperativo en la Universidad de Jaén de Vega (2023). En él se trabaja con el mismo rango de edad que en la presente investigación. Como objetivos de dicho trabajo encontramos tres: uno principal y dos específicos. El objetivo principal es: determinar los tipos de personalidad y estructurar equipos cooperativos. Los objetivos específicos son: concretar los eneatis de los alumnos con el test de Riso y Hudson (2000) y el último, analizarlos y evaluarlos.

Como metodología del estudio se tienen en cuenta algunos aspectos tales como: tiempo y espacio, transmisión de saberes, resolución de problemas, diseño de actividades y el análisis y la evaluación. Los resultados obtenidos tras haber llevado a cabo la investigación muestran diferentes elementos a tener en cuenta: la búsqueda de información ha sido contradictoria, la combinación de tareas ha aportado beneficios, el aprendizaje colectivo se ve mejorado por la inclusión del eneagrama y por último, la facilidad a la adaptación por parte del alumnado ha sido satisfactoria.

Vega (2023) expone también sus conclusiones sobre su estudio destacando que, resulta sencillo encontrar información del aprendizaje cooperativo y del eneagrama, pero muy complejo el encontrar información que aúne ambos conceptos para poder avalar el trabajo académico. Comenta que, a pesar de no encontrar información conjunta de dichas teorías, llevadas a la práctica, resulta una pedagogía atractiva y práctica para todos los docentes. Para llevar a cabo la intervención combinó a los alumnos y alumnas en eneatis de pro de sus fortalezas para obtener grupos de aprendizaje cooperativo con un grado considerable de unión y participación, siendo el aprendizaje una meta colectiva y no individual, involucrando de manera directa la empatía y gestión emocional. La autora invita a que, al ser una propuesta transversal, se pueda aplicar en distintos contextos o etapas educativas.

4.3. Inteligencia Emocional

La IE, es un concepto cada vez más conocido y usado por la sociedad en distintos contextos. Como punto de partida, debemos conocer qué es la IE y qué influencia puede tener en el ámbito educativo. Arrabal (2018) expone que, si se trabaja y se gestiona la IE, podemos llegar a ser personas más capacitadas y mejorar nuestra relación con los demás y con nosotros mismos. Sin embargo, se hace necesaria una definición de qué es: “a grandes rasgos, la IE es la habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, y la capacidad para

regularlas” (Bisquerra, 2012). Otra definición, en este caso de Mayer y Salovey (1997), argumenta que la IE se contempla como una habilidad que sirve para expresar emociones, acceder y generar sentimientos, comprender emociones y poder regular las emociones llevando a un crecimiento personal e intelectual.

Existen diversas definiciones de IE, casi tantas como autores han escrito sobre el tema tratado. En este sentido, la IE es el uso inteligente de las emociones (Weisinger, 1998). Asimismo, Gardner (1993, p. 301), define IE como “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”. Por otro lado, la IE se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones (Mayer y Cobb, 2000, p. 273).

BarOn (1997) define la IE como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio. Como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional. Sobre la base de este concepto, BarOn construye el inventario de cociente emocional (I-CE), siendo necesario presentar el marco de trabajo conceptual de este (Ugarriza, 2001, p.131).

Goleman (2020) define la IE como la capacidad que se va formando a lo largo de la vida. Esta podrá contribuir a que las personas tengan una manera sana de vivir en su día a día. Este autor añade también que en 1990 fue la primera vez que se hablaba de este término dentro de la psico-lógica siendo Peter Salovey y John Mayer los responsables. En 1995, Daniel Goleman publica su libro sobre la IE haciendo posible la pronta expansión del término. Goleman (2020) vuelve a añadir: es aquella capacidad que le permite a la persona comprender sus emociones y orientarlas de tal modo que puedan ser útiles al momento de guiar la conducta y los procesos de pensamiento, con los cuales se producen mejores resultados (p.159)

En esta inteligencia se pueden observar las habilidades de percibir, juzgar y expresar con atención la emoción para así poder observar qué pasa en el cuerpo, contemplando también los sentimientos que se generan a través de esto. Una de las finalidades de esta inteligencia es poder llegar a comprender las emociones y el conocimiento que resulta de ellas para regularlas, promoviendo el crecimiento intelectual y emocional. Dicha inteligencia

se inicia con el descubrimiento de valores propios junto con una serie de creencias que se han ido formando en relación con esos valores. Estos valores se van formando gracias a los pensamientos que se van teniendo a lo largo de nuestra vida en las diversas situaciones. Y dichos pensamientos, serán creencias que llegan a ser limitadores para juzgar o para justificar la forma en la que nos comportamos. Ser inteligente emocionalmente te dotará de herramientas que sirven para poder gestionar de forma adecuada las emociones y así, empatizar con los demás, siendo socialmente más capaz y, alcanzar el grado de bienestar ansiado. Asimismo, se aumentarán las posibilidades de que puedas evitar efectos dañinos que generan las emociones negativas creando una fuerte resistencia a la frustración convirtiéndola en una experiencia de aprendizaje (Goleman, 2020).

Una vez definida lo que es IE, lo primordial es proporcionar unos principios básicos para que se pueda obtener una correcta IE. Por ello, se aportarán una serie de características y aptitudes a tener en cuenta para la obtención de dicha inteligencia. En cuanto a las características y elementos de la IE, Goleman (1995), Bello-Dávila, Rionda-Sánchez, Rodríguez-Pérez (2010), Bisquerra (2012) Samayoa y Márquez (2012) y Goleman (2020) entre otros, presentan cinco:

1. Autocontrol. Capacidad para usar los sentimientos con un fin.
2. Conocida también como autorregulación, la cual consiste en el manejo de uno mismo. Dentro de esta característica, encontramos cinco aptitudes: autodominio, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación.
3. Autoconocimiento o autoconsciencia. Capacidad de producir resultados al reconocer las emociones.
4. Se basa en la identificación de las emociones para facilitar el razonamiento, la comunicación con uno mismo y la resolución de problemas. Dentro de ella, se encuentran tres aptitudes: la conciencia emocional, la autoevaluación precisa y la confianza.
5. Automotivación y motivación. Capacidad de descubrir la razón que nos impulsa.
6. Son aquellas tendencias emocionales que facilitan la consecución de las metas y objetivos. Se resume también como el control de la vida emocional enfocada en una meta. Dentro de la motivación, hallamos cuatro aptitudes: el deseo de triunfo, el compromiso, la iniciativa y el optimismo.
7. Empatía. Capacidad de sentir a los demás al estar en contacto con ellos.

8. Se define como la participación afectiva que tiene una persona con otra. Siendo empáticos podemos llegar a sintonizar con lo que quieren o necesitan los demás. Dentro de esta capacidad, encontramos cinco aptitudes: la comprensión hacia otros, la ayuda a los demás, la previsión, el aprovechamiento de la diversidad y la conciencia política.
9. Habilidades sociales. Capacidad de poder estar con los demás comprendiendo los movimientos sociales.
10. Interaccionar con otras personas para así poder consolidar relaciones con ellas y sus emociones. Dentro de esta característica, se encuentran ocho aptitudes: la influencia, la comunicación, el manejo del conflicto, el liderazgo, el catalizador de cambios, el establecimiento de vínculos, la colaboración y la cooperación y la habilidad de trabajar en equipo.

Según (Gómez et al., 2000 como se citó en García Fernández, Giménez, 2010), la IE se basa en los siguientes principios o competencias, discrepando así de los demás autores:

1. Autoconocimiento
2. Autocontrol
3. Automotivación.
4. Empatía.
5. Habilidades sociales.

Este autor añade como tres características adicionales, las siguientes:

6. Asertividad. Se resume en ser capaz de defender nuestras ideas teniendo respeto hacia los demás, evitando el conflicto y aceptando las críticas constructivas.
7. Proactividad. Se observa cuando una persona es capaz de tomar la iniciativa siendo responsable de sus propios actos.
8. Creatividad. Se conoce como la competencia que nos permite ver el mundo desde otra perspectiva.

En cuanto a la relevancia de la IE, desde finales del siglo XX, esta encuentra su hueco en los medios de información de nuestro mundo, haciéndose un hueco como *Zeitgeist*, (tendencia intelectual que se presenta en un momento determinado.) Este autor destaca

también la importancia de las investigaciones experimentales de la IE en el área educativa. Lo presenta como un lugar donde se hace necesario ser capaz de aprender e interiorizar la IE, pues se hallan muchos elementos emocionales que influyen en la relación entre el docente y los discentes y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Goleman (2020) aporta unos pasos para poder estimular la IE en niños y niñas:

- Identificación de las emociones propias. Trabajando así la conciencia emocional se debe dar respuesta a preguntas como: ¿cómo me siento en este momento? ¿Por qué me siento así? ¿Cómo puedo mejorarlo?
- Ayuda en la gestión de las emociones. Es necesario trabajar con los niños y niñas el encontrar las razones por las que se les presentan emociones negativas para que puedan verbalizar lo que sienten y visualicen de dónde procede. Se les debe enseñar también que las emociones hay que sentirlas y aceptarlas.
- Como herramientas para trabajar la inteligencia y conciencia emocional con niños y niñas, el autor presenta:
 - Papel y lápiz para dibujar rostros que expresen las emociones que sienten.
 - Redacción de un diario emocional donde escriba cómo se siente o qué siente en momentos puntuales.
 - Juego de imitación de emociones para fomentar la empatía.
 - Juego de adivinar la emoción para el conocimiento de estas.
 - Lectura de literatura infantil donde la temática sea el conocimiento y la gestión de las emociones.

Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual no se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena IE puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de IE, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, et al., 2000; Salovey, et al., 2001).

En la actualidad, existen suficientes corrientes (Cabello, et al., 2016; Gutiérrez-Cobo et al., 2016; Peña-Sarrionandia, et al., 2015; Sandoval y López Martínez, 2017) que han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de este

concepto con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. Por otra parte, diferentes autores, como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997) y Goleman (1998) publicaron aproximaciones al concepto de lo más diversas, propusieron sus propios componentes de la IE y elaboraron herramientas para evaluar el concepto. Aunque la mayoría de ellos discrepa en las habilidades que debe poseer una persona emocionalmente inteligente, todos están de acuerdo en que estos componentes, le hacen más fácil y feliz su vida. (Extremera y Fernández-Berrocal, (2004), p.3)

Fernández-Berrocal y Extremera (2006) aportan que existen tres modelos teóricos que presentan el mayor apoyo científico en comparación con los demás existentes. Estos son:

1. Modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997; Brackett y Salovey, 2006)
2. Modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social (IES; Bar-On, 2006)
3. Modelo de competencias emocionales de Goleman (Goleman, 1998)

En España el que más influencia ha tenido en el contexto universitario ha sido el de Mayer y Salovey (1997). Y aunque la mayoría de los artículos publicados se ajustan al marco teórico de la prueba de estos autores, no impide que otros autores aporten también una visión más amplia sobre la IE. Como instrumentos que han contribuido a la aparición de la IE en las universidades y otros ámbitos educativos, hallaremos: los instrumentos de autoinforme, los test de ejecución y los informes de observadores externos.

Para poder evaluar las habilidades de la IE, las medidas de auto-informe fueron las más usadas por su sencilla administración y la velocidad para poder obtener las puntuaciones. Como ejemplo de ellas tendremos el auto-informe de Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (TMMS), desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Este evalúa los aspectos intrapersonales de la IE, tales como: reparación y comprensión de los estados emocionales y las habilidades para atender. En España, tendremos el TMMS-24, la cual es una versión reducida y con modificaciones que mantiene la misma estructura pero que con 24 ítems evaluará tres dimensiones.

En cuanto a las puntuaciones, el grupo de investigación de Peter Salovey aporta una aclaración en los términos, es decir, las que se obtienen a través de la prueba, harán referencia

a las percepciones que presentan las personas sobre sus propias habilidades emocionales antes que a los niveles de IE.

Con el fin de subsanar las dificultades que se encuentran en las medidas de auto-informe y de disponer de una forma de medida que vaya más acorde a la habilidad, Mayer, Salovey y Caruso, desarrollan una medida de ejecución: “el MayerSalovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; adaptado al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006)” (Fernández-Berrocal, Extremera, 2006, p.141)

Este instrumento de medida (MSCEIT v. 2.0) está compuesto por 141 ítems. Gracias a él se podrán medir cuatro factores del modelo:

“Percibir emociones de manera eficaz, usar emociones para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y manejar emociones” (Mayer y Salovey, 1997) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006, p.141)

Asimismo, a los encuestados se les pedirá que rellenen ocho tareas emocionales de diversos temas relacionados con las habilidades del modelo. Este instrumento aporta una puntuación total, dos puntuaciones relacionadas con las áreas experiencial y estratégica, cuatros puntuaciones de las habilidades previamente comentadas y, por último, las puntuaciones de cada una de sus escalas.

4.3.1. Inteligencia Emocional en Educación

A raíz de la relevancia de la IE y el desconocimiento por parte de la sociedad, es un hecho evidente que este elemento se comience a introducir en los centros educativos y en las aulas. Buitrón y Navarrete (2008) alegan que la finalidad primaria de la educación no es otra sino formar estudiantes que sean emocionalmente competentes y puedan relacionarse sin frustraciones ni limitaciones. Es por ello, por lo que nace la educación emocional, para que se pueda implicar la búsqueda de este logro en el proceso educativo desde las etapas más tempranas. Estos mismos autores comparten que se puede llegar a promover la educación emocional en las aulas a través de una programación sistemática y progresiva. Remarcan la importancia de realizar este trabajo desde las etapas iniciales hasta el momento de partida del centro educativo y también, el concepto de que este trabajo de la educación emocional no se debe trabajar exclusivamente por los tutores en momentos puntuales.

Antes de proseguir con la temática de la IE en el ámbito educativo, cabe destacar la diferenciación entre los siguientes conceptos: cociente intelectual (CI) e IE. Goleman (1995) admite que estos, no son conceptos que tengan que contraponerse, sino que son diferentes. Añade también que cada persona en su interior alberga una combinación entre la emoción y el intelecto. No es común ver personas que posean un elevado CI con una escasa IE, a la vez que tampoco lo es ver personas con un bajo CI y una elevada IE. Con esto, el autor expone que hay una pequeña correlación entre el CI y algunos aspectos de la IE, pero es tan débil que se contemplan como entidades completamente independientes la una de la otra.

El desarrollo de programas de IE junto con educación emocional podrían ser la clave para poder impulsar la promoción del conocimiento sobre la IE (Rey, Quintana, Mérida y Extremera 2018 como se citó en Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2019), “como una estrategia de intervención que pudiese complementar los programas anti-acoso escolar actuales dirigidos a reducir la experiencia de acoso entre iguales” (Rey et al., 2018, p. 16-57). Estos autores también comentan la relevancia de dotar al alumnado de herramientas para que puedan formarse en su ámbito emocional, para así poder gestionar las emociones ante las diversas vicisitudes de la vida cotidiana. Para ello, se basa en el estudio realizado por Cabrera en el 2011 para remarcar la importancia de abordar conceptos con el fin de que los discentes sepan trabajar las habilidades emocionales.

Se ha investigado el vínculo que puede existir entre el desarrollo de la IE y el rendimiento académico. Los primeros autores son: Pulido y Herrera (2016) expresando que existe una gran relación entre las habilidades emocionales con el logro académico. Estos autores parten del estudio realizado por Di Giusto, Martín, Arnaiz y Guerra (2014) indicando así, que promover las competencias emocionales se hace necesario para poder mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los discentes. Se vuelve a dar importancia a que este trabajo se debe hacer desde las primeras etapas de Educación Primaria, al ser algo muy demandado por toda la comunidad educativa. Si bien es cierto que el fomento de la inteligencia racional ha abarcado más campo que el desarrollo de la IE, esta última se presenta como una alternativa considerable a la hora de obtener un menor fracaso escolar y una mejora en los resultados académicos (Dezcallar, Clariana, Badia, Gotzens y Cladellas, 2015). Un punto recalable a tener en cuenta sobre el estudio de estos autores es su mención a la necesidad de ligar las habilidades afectivas, académicas y personales en el contexto educativo. Se añade que existen diversas situaciones en las que se aprecia la inmadurez emocional de los discentes y de adultos, mientras que se observa una precocidad en el manejo de dispositivos.

Por todo esto, se ha incrementado de forma considerable durante los últimos años el número de programas relacionados con la educación emocional. Otros autores como Cortés (2015) añaden argumentos vinculantes a lo previamente comentado, añadiendo que el lugar de la familia cobra gran importancia por tener la responsabilidad de promover el desarrollo de la IE, siendo esta un detonante a tener en cuenta a la hora de hablar de fracaso o éxito escolar. Señala también, que los alumnos y alumnas con alto nivel de estrés y nerviosismo muestran un bajo desarrollo de su IE, haciendo así un llamamiento para su trabajo y desarrollo en las aulas.

Llegados a este punto se hace necesario conocer la vinculación que existe entre la IE y el eneagrama. Pineda (2009) relaciona eneagrama e IE en su Tesis Doctoral explicando que, en el centro de la explicación del eneagrama, se muestra cómo el ser humano parte de un todo, conociéndose ese todo como centros vitales. Vilaseca (2013) expone que el eneagrama puede ser una gran herramienta para la consecución de una adecuada IE, así como, aprender a discernir entre pensamientos, emociones y sentimientos que pueden ser desechados en momentos puntuales.

Palmer (2005) Hudson (2017) y Vilaseca (2008), exponen que la IE es también aquello que da nombre a un grupo que alberga tres de los eneatis: el 2, 3 y 4. De este modo encontramos a Delgado (2014) y a Vargas (2018), confirmando este argumento. “Así que la IE es un factor de éxito en el liderazgo de las organizaciones, y es mediante el eneagrama y la neurociencia el camino más corto para lograrlo” (Linarez-Placencia, Espinoza-Castelo y Pimentel, 2019, p.11).

Se debe argumentar que no se han encontrado implicaciones del eneagrama en la etapa de Educación Primaria en nuestras pesquisas, así como, tampoco se han encontrado que engloben los conceptos de eneagrama e IE en dicha etapa. Los únicos resultados que se han podido realizar con éxito son las del mundo laboral en adultos; Ortiz (2020) insiste en que algunas empresas especializadas en la formación de líderes proponen herramientas como el eneagrama, que trabaja habilidades a partir de la IE y social. Apoyando esta idea también encontramos los estudios de Ríos (2019), aportando ejemplos prácticos para poder llegar a unas conclusiones fiables.

4.3.2. Inteligencia Emocional, Autoestima y Motivación

Alfaro (2017) expone que la autoestima se refiere al querer a sí mismo, velar por el bien de uno mismo y ansiar la estabilidad emocional sabiendo que somos los únicos responsables. Covarrubias (2006) nos menciona que la autoestima se puede considerar como la autorregulación que nos permite razonar sobre los aspectos negativos y positivos de nuestra vida. También tiene la responsabilidad de manejar nuestros sentimientos y hacer que tengamos una estabilidad emocional adecuada ante las diversas situaciones cotidianas. Un aspecto vinculado con nuestro estudio se basa en que la autoestima estará a cargo de la evaluación del bienestar personal teniendo una relación y repercusión con lo social, emocional, intelectual, conductual y académico. La autoestima es alta cuando las actividades del día a día se realizan de forma exitosa. Sin embargo, la autoestima sufre cuando el fracaso frecuente nuestra rutina (Riso, 2012). Franco y Clemente (2010) comentan que la autoestima se presenta como un indicador imposible de estimar que habla del desarrollo personal desde el punto de vista psicológico. Desde nuestro nacimiento, la autoestima empieza a desarrollarse, con la interacción con otras personas y con nosotros mismos.

Según expone Alfaro (2017) la IE y la autoestima son dos aspectos muy relevantes y necesarios para la configuración de la personalidad. En primer lugar, la autoestima se

contempla, como se ha mencionado previamente, como el indicador de la aceptación que tenemos de nosotros mismos, mientras que la IE nos aporta unas habilidades para poder lidiar con diversas situaciones que se nos presentan en nuestro día a día. (Soriano y Clemente, 2010).

Llegados a este punto se hace necesario conocer y analizar la prueba que nos ayuda a medir la autoestima. Cogollo et al. (2015) exponen que, han sido varios los instrumentos que se han ido diseñando para la medición de la autoestima, siendo la primera versión de la Escala de Rosenberg para Autoestima (ERA) en 1965 (Donnellan, Trzesniewski, y Robins, 2011; Rosenberg, 1989). Este instrumento se compone de diez ítems que tienen un patrón de respuesta considerado dicotómico u ordinal.

Al comparar la escala de Rosenberg y el instrumento para medir la IE TMMS 24, se percibe una relación existente entre sus variables que está vinculada a los sentimientos. Estos acaban surgiendo como resultado de una emoción y hacen que la persona sea consciente de su estado de ánimo. Están presentes en las etapas de desarrollo: la primera de autoridad con el sentimiento de amor, la segunda de simpatía con amistad y confianza y la última con la moral de los principios, incluyendo el conocimiento y la justicia (Quintero y Vasco, 2007; Alfaro, 2017). La autoestima y la IE, se puede concluir, que se relacionan en el componente afectivo.

Para Naranjo (2009) la motivación se presenta como un elemento esencial en las etapas educativas y laborales. Santrock (2002) explica la motivación como el conjunto de motivos por los que una persona se comporta de una forma u otra, siendo vigoroso, dirigido y sostenido si el comportamiento proviene de una motivación (citado en Naranjo, 2009). Ajello (2003) clarifica que la motivación tendría que ser comprendida como la trama que presenta el desarrollo de las actividades que son relevantes para la persona en cuestión. En el ámbito educativo, la motivación se contempla como la actitud positiva para aprender y para continuar haciéndolo. Conviene también conocer la relación que existe entre la motivación y la emoción en este ámbito. Naranjo (2009) explica que, si hay una emoción, se producirá a su vez la predisposición de actuar, generando así una motivación reactiva. Según Bisquerra (2000) (citado en Naranjo, 2009) la motivación será un complejo proceso que llegue a causar una conducta, con la finalidad de lograr metas ansiadas.

Para conocer las pruebas que nos ayudarán a medir la motivación, nos basaremos en el estudio de Cerviño Beltrán y O'higgins (2013). Esos autores se centran en los instrumentos

que servirán para medir la motivación académica. En primer lugar: la Escala de Motivación Académica (EMA), (Vallerand et al., 1989). Este es un cuestionario formado por 28 ítems relacionados con la asistencia al instituto. Las respuestas llegan a valorar los grados de correspondencia sobre una escala de 7 puntos donde 1 es Nada y 7 es totalmente.

En segundo lugar, tendremos: la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) (Manassero y Vázquez, 1997). Esta escala está destinada para alumnos y alumnas de la ESO y posee 24 ítems, que irán del 1 a 9 puntos. Cuanto más altas sean las puntuaciones, mayor motivación habrá.

En tercer lugar, hallaremos: el MODEMO (De Caso, 2003). Este instrumento está enfocado para alumnos y alumnas de Educación Primaria y tendrá 22 ítems que se relacionan con los pensamientos que tienen los alumnos y alumnas a la hora de llevar a cabo una tarea escrita. Existen otros tipos de instrumentos llamados MO-ES-I, MO-ES-II y MO-ES-III que contribuirán a evaluar la suerte, la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea, entre otros.

Por último, se analiza el AF 5 (Musitu y García, 1999), para alumnos y alumnas de Primaria y de La ESO. Está formado por 30 ítems que se centran en diversos ámbitos tales como la familia, la escuela, relaciones sociales y emocionales.

Cera, Almagro, Bartolomé, Conde; Sáenz-López (2015) exponen que Goleman (1996) afirma que una de las competencias de la IE, será la capacidad para encontrar motivación ante cualquier actividad que se realice. Añaden también que se encuentran pocos estudios donde se trate de manera concreta los vínculos entre estos factores dentro de un ámbito educativo.

Para concluir con este punto, nos centraremos en un estudio realizado para observar la relación que hay entre la motivación, la autoestima y el autoconcepto, siendo este una característica de la IE. Los autores Pendones et al. (2021) confirman en sus resultados que, existe una diferencia significativa en el nivel de autoestima, autoconcepto y motivación entre los alumnos y alumnas que tienen un rendimiento académico bajo y los que tienen un rendimiento académico alto. Cuanto más bajo es el rendimiento académico, mayor será la apatía y a su vez, menor será la autoestima, la motivación y el autoconcepto de ellas mismas. En cambio, los grupos con alto rendimiento académico presentan mayor dominio de la motivación, la autoestima y el autoconcepto, creándose así una correlación directa, pues teniendo mayor número de variables psicológicas, mayor será el rendimiento académico.

4.4. Definición y aspectos generales de la música

La música forma parte de nuestras vidas pues el ser humano es un sujeto musical. Cuando determinamos cómo atendemos al hecho musical, estamos a su vez definiéndonos como personas. En todas las sociedades se puede observar la presencia de formas musicales específicas para cada cultura, por ello la música forma parte del patrimonio cultural aportando una dimensión cultural con una seña de identidad que sirca de distinción entre unos y otros. La música se establece, así, como un vínculo para cohesionar a las personas de un mismo grupo social. Además, a través del proceso musical se pueden estudiar patrones de gestión y organización social de una sociedad. Conocer la música de una entidad cultural aportará información de gustos concretos del colectivo y de sus estructurales sociales.

La música podrá servir de ayuda para una práctica intercultural pues diversos colectivos tendrán que demostrar respeto y reconocimiento. La educación musical ayuda a la sociedad a tener un modelo para articular nuestros lenguajes y discursos musicales para que sean procesos de comunicación con una conexión de intersubjetividades entre la naturaleza y los seres humanos (Cabedo, 2011).

A continuación, se muestran una serie de citas relacionadas con los ámbitos sociales y emocionales de la música con el fin de justificar su presencia en este estudio.

“La música presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres” (Fubini, 2001, p. 164).

Según Alvarado (2013) el autoconocimiento y el autocrecimiento, entre otros valores primarios como el placer o el gusto, destacan entre lo que podríamos definir como música desde una perspectiva humana. La música se podría definir como la práctica humana que hace uso de la construcción auditiva-temporal.

Elliot (1995) aporta cuatro aspectos fundamentales que son importantes para tener en cuenta acerca de la música:

1. La música se contempla como un esfuerzo humano que depende de la construcción socio-cultural.

2. La música sigue una línea de elementos involucrados tales como la melodía, armonía, ritmos, timbres, entre otros;

3. Dentro del ámbito musical se puede contemplar la relación entre diferentes acciones: movimiento, la danza, la dirección orquestal, entre otras.

4. La música posee diferentes funciones, entre ellas, abordar funciones sociales. Será un vehículo para poder transmitir valores, formas de comportamiento y creencias.

Campayo y Cabedo (2016) se centran en la relación que existe entre la música y la emoción. Es bien sabido que la música posee influencia en nuestro estado de ánimo y en los comportamientos de las personas, así como para inducir emociones. Otros estudios se centran en encontrar la relación de la música con la regulación emocional (Saarikallio, 2011). La musicoterapia se sustenta con el argumento de Sloboda y Juslin (2010) de que la música atrae emociones positivas, teniendo así beneficios para el sistema hormonal e inmunológico y para la memoria (Soria-Urios, et al., 2011). Según Sloboda (1985) y Koelsch (2015) la música presenta aspectos positivos para la humanidad pues ayuda a la expresión de las emociones y de la identidad, aportando experiencias compartidas, de forma activa o pasiva.

4.4.1. La música como materia en Educación Primaria

Según Díaz (2005) desde la Escuela Nueva, se le otorga a la música un lugar prioritario en los sistemas educativos. Al siglo XX se le conoce como el siglo de oro de la pedagogía musical por la gran cantidad de aportaciones. Esta autora afirma que la educación musical cobra importancia gracias a las nuevas propuestas de metodología que hacen que esta materia posea un sentido formativo. Llongueras (1942) expone que, la música necesita a la escuela y esta, necesita a la música. Por ello, se muestra la siguiente cita donde el autor comparte la idea de Llongueras:

Las exigencias y necesidades de la música, y las exigencias y necesidades de la escuela, no son cosas antitéticas e irreconciliables; antes al contrario, abrigamos la firme convicción de que son cosas fáciles de hermanar y de armonizar, en vista a la más noble solución de nuestra vida colectiva, siempre que la música, con plena conciencia de su poder y su fortaleza, que pueden manifestarse de mil maneras, sepa amoldarse y sujetarse dócilmente a las contingencias de

la vida y de las actividades de la escuela, y siempre también que la escuela, con visión clara y penetrante del futuro, sepa respetar la música y otorgarle toda la importancia que real y efectivamente tiene en la vida colectiva de los niños, niñas y de los adultos (Díaz, 2005, p.31-32)

Con el fin de conocer en qué ley aparece la música dentro del currículum educativo, tendremos que remontarnos a la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), la cual no se caracterizó por rescatar ningún fundamento musical. Fue la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) la que implanta por primera vez un sistema obligatorio para formar a los niños y niñas musicalmente, teniendo así su espacio musical tendente a fomentar la creatividad y la imaginación. Con la llegada de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se diseñaron contenidos curriculares para la música basados en la percepción y la expresión (Pardo y Montoya, 2017). En el Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la materia de música recibe el nombre de Música y Danza, al basarse en la nueva normativa de la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020).

En el mundo occidental, la música aparece como una materia del sistema educativo que está presente tanto en la etapa de Educación Primaria como la Secundaria. La necesidad de que la educación musical sea reconocida como una asignatura del currículum escolar es evidente pero, se abre un debate sobre quiénes son los adecuados para impartir dicha materia. El docente de música debe reunir diversas cualificaciones para poder ser un educador apto (Aguilera y Vilar, 2017). Temmerman (1997) percibe la música como una materia del currículum con un carácter distintivo que requiere de un docente con unos conocimientos y cualidades adecuadas para el puesto. Por ello, aflora un asunto vinculante a este debate que será el de identificar las competencias profesionales deseables en un docente de música de Educación Primaria y Educación Secundaria.

En el contexto europeo se ha profundizado más en el tema existiendo diversas publicaciones acerca de las competencias necesarias de los docentes en general. Este estudio se basa en el análisis de cuestiones fundamentales con relación a los conocimientos, habilidades, capacidades y competencias deseadas en los docentes (Aguilera y Vilar, 2017).

En la imagen de la Figura 11, se pueden observar tres distintas propuestas de las cualidades más destacables a tener en cuenta para un docente de Educación Musical en la escuela:

Figura 11

Propuestas de competencias profesionales para docentes

Autor	Competencias propuestas
Cano (2005)	1. Capacidad de planificación y organización del propio trabajo 2. Competencias comunicativas 3. Capacidad de trabajar en equipo 4. Habilidades interpersonales para la resolución de conflictos 5. Capacidad de usar significativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación 6. El autoconcepto 7. La autoevaluación
Marchesi (2007)	1. Ser competente para favorecer el deseo de saber del alumnado y ampliar sus conocimientos 2. Estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la conveniencia escolar 3. Ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos 4. Ser capaz de desarrollar una educación multicultural 5. Estar preparado para cooperar con la familia 6. Poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros
Perrenoud (2004)	1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo 5. Trabajar en equipo 6. Participar en la gestión de la escuela 7. Informar e implicar a los padres 8. Utilizar las nuevas tecnologías 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión 10. Organizar la propia formación continua

Nota. Fuente: extraído de Revista Internacional de Educación Musical. (Carrillo, 2015, p.15)

Existen más posturas a favor de la relevancia de la presencia de la educación musical en los centros educativos. Longueira (2011) defiende que, la música se puede presentar como la manifestación de la vinculación valor-sentimiento que se lleva a cabo por la cognición entre la creatividad y la afectividad. Define la educación musical como el proceso madurativo y de aprendizaje que conlleva el desarrollo de la inteligencia, afectividad y voluntad enfocado a la construcción de un proyecto personal de vida, siendo la música un medio para el desarrollo de la concordancia valor-sentimiento. Esta misma autora comenta la emergencia del problema de no ver sólo la educación musical como una materia para aprender contenidos sino también para desarrollar valores y competencias generales.

Sarmiento (2018) postula que, existiendo dos hemisferios, el desarrollo intelectual se centrará en los procesos del pensamiento, ya que el hemisferio izquierdo se focaliza en el proceso del lenguaje y el derecho, en la percepción. Añade que la experiencia sensorial que proviene de la música se hace vital para el correcto desarrollo intelectual del alumnado. La música está vinculada a la vida cotidiana de los niños y niñas pues, despliega diversas formas de pensamiento relacionadas con la creatividad, emociones, sociabilidad y cultura.

4.4.2. Agrupamientos en el aula

A la hora de llevar a cabo las agrupaciones en base a las tríadas del eneagrama, es importante que se tenga en cuenta diversos aspectos sobre las agrupaciones para conocer, en la medida de lo posible, si se ha ofertado un buen recurso o, si por el contrario, presenta dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los modelos de organización en el aula pretenden dar respuesta a las necesidades que se presenten en el día a día en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el momento en el que se producen los agrupamientos, se va a fomentar una relación diversificada entre el alumnado directa a favorecer el conocimiento de todos y, a su vez, fomentar la autoestima de cada uno de ellos y ellas. En los primeros años de la etapa académica se realizan numerosas actividades en grupo para potenciar los procesos de observación e imitación, a través de la intensidad y los tiempos de trabajo. Se dan, también, situaciones donde, los grupos se pueden subdividir en dos para poder conseguir una meta diferente o si se pretende que la discriminación auditiva sea más conveniente. Cabe señalar que la formación aleatoria y los deseos personales del alumnado tienen que compatibilizarse para así poder cuidar los intereses de los discentes. Asimismo, las funciones que los alumnos y alumnas tienen,

tendrían que ser rotativas para evitar protagonismos. En la clase de Música y Danza, al intercambiar roles se puede ayudar a promover el desarrollo de la autoestima del alumnado, adaptando el nivel de las obras o piezas si fuera necesario. Las agrupaciones quedan condicionadas en muchas circunstancias a los espacios y el tiempo que se posee, pero la prioridad que se debe tener en mente reside en la comodidad del alumnado (Muñoz, 2018). En relación con esta línea Stramkale (2017) expone que, la cooperación es una habilidad básica vital que nos ayuda a conseguir una meta de forma grupal, necesaria en la vida de todo el mundo y que se debe desarrollar en los primeros años de enseñanza. Esta cooperación presenta infinidad de beneficios siempre y cuando el alumnado se respete los unos a los otros. Se observa, además, una satisfacción plena cuando el grupo te incluye y te apoya para superar la meta común.

Cortés, et al. (2018) comparten lo comentado por los autores anteriormente expuestos donde argumenta que, el éxito escolar está directamente relacionado con la organización del aula y la atención a la diversidad del alumnado (Valls et al. 2011). Cabe señalar que en el ámbito educativo no existen estrategias milagrosas que lleguen a funcionar en todos los grupos, puesto que cada clase presenta una serie de necesidades y características que se deben tener en cuenta, haciendo así que una medida excepcional que se use para un grupo, no tenga ninguna utilidad en otro.

Estas autoras señalan que el término de agrupación flexible corresponde a una medida metodológica donde se divide a la clase en distintos grupos homogéneos para que así, se potencien diferentes aspectos, entre ellos: estilos de aprendizaje, diferencias individuales, la atención a la diversidad y los diversos ritmos de aprendizaje. Al realizar los agrupamientos flexibles, se obtiene un nivel de aprendizaje más significativo pues los contenidos deben ser adaptados al ritmo de cada persona. Cabe destacar que las autoras mencionan que, existen profesionales de la educación que consideran que la formación de dichos grupos es desigual ya que no otorgan contenidos equivalentes a todos los niveles. A raíz de esto, Valls et al. (2011) y Cortes et al. (2018) señalan que la comunidad científica define tres modelos de agrupamientos para así, responder a la diversidad en las aulas: mixture, streaming e inclusión. El primero resulta de organizar el aula incluyendo alumnado heterogéneo en cuanto a su rendimiento académico teniendo solo un único docente, el modelo tradicional que todo el mundo conoce. El segundo, streaming, que procede a la adaptación del currículo en distintos niveles de discentes en base al rendimiento dentro de un mismo centro de enseñanza, sin

asegurar el éxito a todo el alumnado y finalmente, la inclusión, que aúna un conjunto de actuaciones educativas, las cuales aportan una respuesta satisfactoria a la diversidad del alumnado, tanto académica como socialmente. Se prioriza el mantener la heterogeneidad del grupo pero, incorporando recursos que estén adaptados para atender a la diversidad que se pueda dar en el aula.

4.4.3. Música y eneagrama

En primer lugar, cabe destacar el porqué de vincular la música con el eneagrama. Al ser una materia que permite la plena visualización del comportamiento de los alumnos y alumnas pues en una misma sesión se pueden trabajar las emociones desde distintas perspectivas, te dota con la oportunidad de conocer al alumnado de manera más eficaz y eficiente. Gamboa (2017) evidencia en su estudio que los estudiantes en la clase de Música perciben una especie de libertad que no tienen en otras asignaturas. Se escoge, además, esta materia puesto que Moreno (1992) confirma que, a partir de los seis y siete años, se pueden introducir actividades rítmicas en las que haya ostinatos y fórmulas que se vayan adaptando a las posibilidades del alumnado, atendiendo a cada dificultad que aparezca para poder avanzar hacia nuevos elementos rítmicos. Es considerable destacar que existen grandes diferencias individuales, por ello se encuentran niños y niñas de siete y ocho años que realizan mejor las tareas que el alumnado de doce o trece años.

Jacobo (2019) vincula en su estudio la música con el eneagrama y muestran algunos trabajos musicales que contienen matices del eneagrama en ellos: las siguientes obras: *The Beethoven Enneagram* (1999), *Enneagram Variations* (2006) y *Finding the Birthday Cake: Music for Children* (2017). En *Youtube*, se encuentra la obra *Enneagram Music*² ubicada en el canal *EarthToneSpirit*. Este álbum posee nueve temas basados en cada uno de los distintos eneatis. Los autores se encuentran con una tesitura pues no han conseguido traducir el texto de tailandés a español para poder indagar en su origen. Señalan también que en sitios de venta en formato digital se hace común encontrar algunos álbumes compilatorios con música que está enfocada a cada uno de los eneatis. Las plataformas de *Youtube* y *Spotify* muestran también, listas de reproducción hechas por los usuarios, para clasificar la música para su eneatis. Los autores mencionados destacan el jazz como el estilo que se centra en la

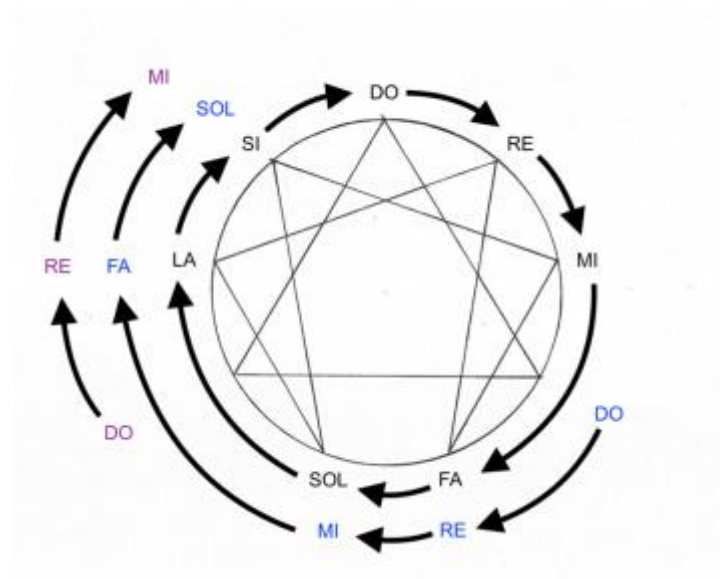
² https://www.youtube.com/watch?v=InFpfBY_vGQ

creación y reinterpretación de obras, por lo que podría ser de gran utilidad a la hora de crear una serie de piezas basadas en el eneagrama.

Estos mismos autores se remontan a la época de Ouspensky (1949), acompañante de Gurdjieff (1949), para justificar que, fue el primero de ellos quien profundiza sobre cómo funciona la Ley de Siete. Dicha ley evidencia las vibraciones que se producen en la escala musical. Ouspensky (1949) detalla que dentro de la octava musical hay siete puntos con un número de vibraciones por segundo, los cuales darán origen a la escala musical. Al no poseer las frecuencias un aumento uniforme, los puntos serán desiguales. Afirmar también que, en la misma escala se pueden encontrar dos puntos en donde los intervalos serán menores o retardos, ocurriendo así una desviación y una nueva octava podrá dar inicio en otra dirección. Así, se puede resumir el diagrama de la Figura 12, asignando una posición a las notas de la escala musical dentro del icono del eneagrama.

Figura 12

Las notas musicales en el eneagrama según las teorías de Gurdjieff (1949)



Nota. Fuente: La creación de piezas de música basadas en El Eneagrama de la Personalidad. Un estudio sobre la composición musical y sus procesos creativos. (Soria, 2019, p.88)

En términos fisiológicos, Sarmiento (2018) explica que, la música llega a impactar en todas las personas, sirviendo como vehículo efectivo para favorecer el desarrollo intelectual

de los humanos. Los neurocientíficos confirman que, al escuchar música son varias áreas del cerebro las que se activan y por ello se puede decir que la música proporciona estructuras funcionales cada vez más complejas en el cerebro humano.

La música tiene una relación especial con las expresiones de diferentes sentimientos que pueden surgir y transmitir los seres humanos. De esta manera, la música se concibe como un elemento purificador que forma parte de la dimensión ética y moral, la cual permite liberar malos hábitos e influencias que puedan afectar a las diversas personas. La música también se podrá incluir en la dimensión metafísica que puede llegar a ser de gran trascendencia para el hombre (Gamboa, 2017).

Existe un trinomio musical que está directamente ligado a las previamente comentadas tríadas del eneagrama como bien expone Willems (1981). “El trinomio tocar, bailar y cantar constituye una de las tantas formas de aprendizaje de las músicas populares, dando cuenta de materiales musicales, a través de la composición, la improvisación y la interpretación colectiva” (Arévalo, 2020, p.1). El trinomio puede llegar a ser un elemento que potencia o ponga en crisis algunos elementos simbólicos que tengan que ver con procesos de resistencias y transformaciones históricas (Arévalo, 2020).

Sarmiento (2018) expone que, en los últimos años varios autores han debatido sobre la veracidad de los beneficios de la música en el aspecto cognitivo de los niños y niñas. Esto se debió en su momento al efecto Mozart, por el cual, los investigadores afirmaban que la música presenta componentes frecuenciales muy bajos haciendo que el cerebro se relaje pudiendo mejorar la destreza intelectual del sujeto. El córtex prefrontal resulta ser la región donde coexisten las emociones y la música, de ahí que se pueda afirmar que la música provoca todo tipo de sentimientos. Cuando una persona mueve su cuerpo, se deja llevar por las ondas musicales haciendo que, se produzca una conexión entre el contexto y el mundo interior de la persona. De esta manera, el cuerpo y la mente estarán en constante interacción recíproca, consiguiendo una liberación y descarga de sentimientos que concluya con una satisfacción física y emocional.

Cabría destacar a un autor que hace alusión a la relación que existe entre las tres grandes áreas musicales y las tres tríadas previamente comentadas. Willems (1981) establece la descomposición de la musicalidad en tres niveles: sensorial, afectivo y mental. Cada uno de estos niveles está directamente vinculado a una tríada. La tríada del sentimiento o afectiva

(2,3 y 4) está ligada al cantar, la tríada del pensamiento o mental (5,6 y 7) está ligada al tocar y la tríada del instinto o sensorial (8,9 y 1) está ligada al bailar. Por ello, nos centraremos en cada una de ellas para analizar su vínculo con el presente estudio.

4.4.4. Bailar, cantar y tocar

El hecho de haber seleccionado estos tres ámbitos de la Educación Musical, se debe a diversos motivos. El primero de ellos: su aparición en los bloques de contenidos señalados para llevar a cabo la Educación Musical en los centros escolares debido a la propuesta por parte de las administraciones. Los bloques están a disposición de los estándares de aprendizaje en la ley anterior y, en los saberes básicos, en la ley actual (LOMLOE, 2020). Los bloques de contenidos de la ley anterior, disponían: (Pardo y Montoya, 2017):

- La escucha: donde se conecta la audición musical con el respeto por los estilos musicales.
- La interpretación musical: para las realizaciones sonoras se pretende utilizar cuantos más medios posibles.
- La música, el movimiento y la danza: se fomenta el potencial expresivo y perceptivo de las actividades relacionadas con el movimiento.

Actualmente con la LOMLOE, los bloques recibirán el nombre de: Recepción y análisis, creación e interpretación y por último, Música y artes escénicas y performativas. En este caso, los tres ámbitos pueden estar inmersos en los tres bloques propuestos. En aras de justificar la relevancia de cada área, se ha realizado un análisis del trabajo de diversos autores.

Beneficios de bailar

Comenzando con la danza, Prado et al. (2022) exponen que la danza educativa integrativa presenta dos dimensiones: la estética y la social. En la primera dimensión, se vincularán aspectos tales como la sensibilidad y el arte presentado como un lenguaje expresivo y comunicativo. En la segunda dimensión se abogará por el arte como medio para la comprensión de la integración social, entre otros. Prado et al. (2022) (citado en Melchior, 2011) comentan que la danza sirve de vía para que la educación involucre la reflexión crítica, personal y colectiva, la transmisión de valores, la educación multicultural y la construcción del conocimiento. Willems (1981) ya defendía que la conciencia rítmica puede ser afectiva ya que un ritmo puede tener un valor sensible. Hace alusión también a la conexión que existe

entre la melodía con una conciencia mental, reflexiva y melódica y comenta que la melodía, conocida como un elemento afectivo, procederá siempre de un estado de ánimo particular.

García (2014) alega que los movimientos podrán ser utilizados como un medio para apoyar cualquier voz cantante así como una manera de mostrar las intenciones productivas y expresivas. Gruhn (2002) comparte una relación existente entre los movimientos de motricidad que pueden afectar directamente a la precisión del tono y a la entonación del canto, haciendo así que el movimiento pueda mejorar dicho canto. González, (2012) comparte que, el movimiento musical se caracteriza por ser una expresión de sensaciones y emociones que sirven para relacionarse con uno mismo, un grupo y el contexto en el que estemos. Si hablamos de juego y danza, podemos añadir que comparten con el movimiento la facultad de expresar y comunicar. El movimiento musical se contempla como una actividad liberadora de energía, la cual, se puede acompañar con la voz, percusión corporal o una pequeña percusión. Al ser ejercicios de desgaste energético, producirán decontracción muscular y relajación al individuo que los ejecute.

Beneficios de tocar un instrumento

Willems (1981) afirma que la música se puede aprender partiendo del instrumento, existiendo una dualidad entre el hacer y el comprender. Dentro de la ejecución instrumental se distinguirán una serie de elementos que se ejecutarán de forma separada, pero que también pueden ser interpenetradas. El primero de estos elementos sería la ejecución del oído, al escuchar canciones. El segundo, la ejecución por la lectura, seguida por la ejecución instrumental y, por último, la improvisación. Chao *et al.* (2015) llevaron a cabo un estudio con alumnos y alumnas disruptivos para analizar diversos factores, entre ellos: la viabilidad de la instrumentación con este tipo de alumnado. Sus conclusiones muestran que el día que se llevó a cabo la actuación, los alumnos y alumnas cantaron y tocaron varias canciones con instrumentos de lámina. Destacan el gran refuerzo de su autoestima, de la autoconfianza y de la cohesión de grupo que les motivó para continuar trabajando de igual modo.

Beneficios de cantar

Willems (1981) expone que el canto es afectivo pues, una melodía improvisada o repetida puede venir del corazón. Los niños deben cantar en su período de desarrollo afectivo ya que, es uno de los medios más naturales para contribuir a formar su personalidad. Defiende que el canto y la melodía son el alma de la música. En base a estas creencias,

Cámara (2003) concreta que, cantar en la escuela presenta una viabilidad y unos beneficios que son visibles en diversos estudios, tales como: Willems, (1981) y Montes, (2013) así como, en leyes educativas. Desgraciadamente, en los últimos años, se contempla una disminución del interés por las actividades de canto en el alumnado a partir de los nueve años, haciéndose cada vez más compleja su participación en la práctica de cantar. Debido a esta disminución, se intenta demostrar con más ímpetu que la experiencia de participar en diversos conciertos escolares, va acompañada de un grado de disfrute y satisfacción, personal y colectiva. Turton y Durrant (1992) comentan que el canto puede ayudar a aumentar la confianza en uno mismo, interviniendo a su vez, en la construcción de la identidad del individuo dentro del grupo.

Integrar el canto en Educación Primaria puede resultar un reto por todo lo que conlleva, pero, una vez conseguido, conlleva muy buenos resultados. Si bien el canto es una práctica antigua y propia del ser humano, no se le ha dado el lugar adecuado en los centros escolares. El canto se presenta como una actividad positiva en el sistema, la cual resulta motivante, no sólo por su tecnificación, sino por la función social que presenta (Montes, 2013).

4.5. Preferencias musicales en discentes del tercer ciclo de Educación Primaria

Faure (2019) alega que existe una correlación entre consumidores de una misma generación, y modelos sonoros. Dichos modelos sonoros llegan a vincularse con los adolescentes, sobre todo, a nivel emocional y actitudinal. Destaca también que, aunque, haya diversos modelos sonoros, existe uno homogéneo que engloba a los anteriores y que se establece por las modas y hábitos del consumo musical. Según Herrera, et al., (2010) “los jóvenes escuchan de forma mayoritaria aquellos estilos musicales más presentes en los medios, principalmente los de tipo popular (Pop, Hip-Hop, Reggaeton...)” (p. 77).

Los materiales que se pueden utilizar en las actividades, harán que sean más originales estimulantes y llamativas para el alumnado, generando así una mayor participación por parte del alumnado y una obtención de mejores resultados. Al seleccionar canciones, danzas u obras musicales que se vayan a trabajar en clase, se debe pensar no sólo en las necesidades didácticas, sino también sopesando los gustos e intereses del alumnado, pudiendo proporcionar aprendizajes distintos y originales. La relevancia de esto reside en que la música que escuchamos o que se usa en actividades de audición, de acompañamiento

instrumental o de expresión, tiene una respuesta casi inmediata en el alumnado. Si las obras les complacen, se dispone una actitud positiva hacia la asimilación de contenidos y la obtención de objetivos, pero, si por el contrario, no les agrada, serán reacios mostrando una desidia hacia la realización de las actividades. Si el alumnado está motivado y participativo, se conseguirá desarrollar sus emociones, al estar presentes durante todo el desarrollo de las sesiones (Muñoz, 2018).

Marín-Liévana y Botella (2020) llevan a cabo un estudio en el cual se encuestan a niños de 5º y 6º de Primaria. Estos estudiantes destacan 197 artistas distintos, siendo un artista casi por encuestado. Los más votados son: Nicky Jam, Malú, Ariana Grande y Justin Bieber. Estos autores observan una gran diversidad de preferencias en la cantidad de artistas. La mitad de los encuestados prefieren a los cantantes melódicos, seguidos por grupos musicales, raperos y DJ. Si bien cabe destacar que este estudio es de 2020, habiendo sufrido un giro notorio las preferencias de los jóvenes en los últimos tres años.

4.5.1. Música Pop-Reggaeton

Para poder escoger las piezas contextualizadas que marcan tendencia con los discentes, su edad y contexto se ha llevado a cabo un análisis de diversos estudios. En esta búsqueda se ha observado que los jóvenes encuentran la mayor parte de la música que escuchan en las plataformas de *streaming*. Según Pedrero et al. (2019) las plataformas en streaming más utilizadas serán: en primer lugar, *Spotify*, seguida por *Youtube*, *Apple Music*, *SoundCloud* y *Deezer*. En un estudio llevado a cabo por López y López (2022) se concluye que, en una muestra de alumnos de sexto de Primaria, los géneros más escuchados son el Reggaeton con un 52,9% siguiéndole el Pop con 47,9%.

En el estudio realizado por Escobar y Corrales (2021) se comprueba que la muestra analizada de niños de entre 8 y 13 años de edad en la ciudad de Manizales prefieren la música Pop y Reggaeton. Además, los niños afirman que las canciones que escuchan provienen de la plataforma de *Youtube*. Caceido (2021) afirma que la plataforma en streaming más popular es la de *Spotify* ya que cuenta con más de 365 millones de usuarios. Debido a esto, nos basaremos en las canciones más escuchadas de *Spotify* en las últimas semanas para poder escoger las piezas necesarias para la intervención siguiendo los patrones de búsqueda y preferencias obtenidos por medio de los diversos estudios.

En definitiva, siguiendo los resultados de los diversos estudios analizados, la pieza escogida será BESO de Rosalía y Raúl Alejandro.

Cabe destacar los siguientes datos:

- En *Youtube* la pieza de BESO de Rosalía y Raúl Alejandro lleva 64.731.362 visualizaciones habiendo sido revisado el 29 de mayo del 2023.
- En *Spotify* a 29 de mayo del 2023, tiene 237.344.891 visualizaciones.
- En *Apple Music*, entre los éxitos a fecha del 29 de mayo del 2023, encontramos BESO en noveno lugar, entre *Flowers* de Miley Cyrus y TQG de Karol G y Shakira.

4.5.2. Música clásica

La música clásica presenta una importancia que proviene de tiempos antiguos ya que, primero, demuestra la cultura de cada pueblo y puede llegar a despertar emociones y variados estados de ánimo. Actualmente, la música clásica está enfocada a las diversas necesidades pedagógicas que pueden presentar los estudiantes en los centros educativos de nivel inicial para desarrollar sus potencialidades. Para ello, se incorporan nuevas perspectivas musicales para así recalcar la importancia de presentar cambios significativos en práctica docente y pedagógica (Castro y Puertas, 2017). En consonancia con lo comentado por estos autores, Sarmiento (2018) alega que, a través de investigaciones se ha comprobado que la música clásica posee la capacidad de influir en las personas en diversos ámbitos: psicológico, biológico, intelectual, social, fisiológico y espiritual ayudando al desarrollo de los discentes.

Castro y Puertas (2017) exponen que, la música clásica llega a ser una protagonista en el proceso de aprendizaje al generar excelentes resultados, basándose en un reciente estudio en aulas de centros de Alemania.

Sobre la obra musical de Antonio Vivaldi, Perfecto (2009) argumenta que Vivaldi “presenta melodías entrelazadas con armonías, llenas de contrastes, ritmos y dinámicas alcanzando una belleza sin igual, que pueden ser el paralelo de la esencia de un niño saludable, alegre, juguetón, creador” (p.3) Este mismo autor comenta que la obra posee todas las características necesarias como el ritmo, armonía y melodía y que, se entrelazan perfectamente.

En otro estudio realizado por Holler y Gogolewska (2022) afirman que la mayoría de los niños y niñas entrevistados argumentan que *Primavera*, la pieza musical de Vivaldi, es muy buena y que querrían seguir escuchándola pues la definen como música feliz.

4.5.3. Banda sonora

En la etapa de Educación Infantil y Primaria, el alumnado se sentirá atraído por canciones, movimiento, sonidos, ejercicios rítmicos y las posibilidades expresivas de su cuerpo, entre otros. El hecho de introducir las bandas sonoras de películas resulta ser un buen recurso didáctico por tener un carácter motivador y por activar procesos cognitivos y emocionales. (Hernández et al., 2011) Según estos autores, entre los contenidos que se pueden conseguir con el uso de bandas sonoras en la escuela, tendremos: obtención de la memoria musical y de la audición interior, fomento de las emociones, estimulación del conocimiento de la producción musical para timbres e instrumentos y adquisición de conceptos relativos a la música.

La película de *Coco*, del año 2017 de Pixar y distribuida por Disney obtuvo 24 premios, entre ellos, cabe destacar el Premio Óscar a la canción original “Recuérdame” (Martín y Martínez, 2022). *Recuérdame* resulta ser un ejemplo de música original de la historia y ayuda a enfatizar las emociones y sentimientos que los personajes quieren transmitir, además, ayuda a entender la estructura de la película ubicándonos en un lugar determinado.

Radigales (2008) expresa la relevancia de empezar a trabajar los aspectos musicales entendiendo que la música y el cine contribuyen a gestionar los sentimientos, acciones o emociones, entre otras cosas. Acinas (2020) afirma que esta película es una forma de explicar a los niños y niñas la parte más espiritual y afectiva de la muerte sin tener en cuenta las creencias religiosas que tenga cada persona. Otro estudio de García (2023), muestra que la pieza *Recuérdame*, presenta un propósito narrativo que servirá para expresar una emoción concreta al público.

PARTE III: MARCO EMPÍRICO

En la investigación es incluso más importante el proceso que el logro mismo

EMILIO MUÑOZ

(1937)

5. MARCO EMPÍRICO

5.1. Introducción

Siguiendo las palabras de Fidias Arias (1999, p. 45) “la metodología del proyecto incluye el tipo o tipos de investigación, las técnicas y los procedimientos que serán utilizados para llevar a cabo la indagación. Es el “cómo” se realizará el estudio para responder al problema planteado.”

La metodología que se ha seguido para poder llevar a cabo esta investigación se considera un cuasi experimental, cuantitativo con un pretest y posttest, transversal y descriptiva. En primer lugar, considerando la perspectiva cuasi-experimental (Bono, 2012) cabe señalar que, puede existir una mayor generalización de los resultados que con otros elementos diferentes de la investigación. Además, dentro de la perspectiva cuasi-experimental, hay dos estrategias de recogida de datos: la primera sería la transversal o entre-sujetos, que se refiere a la comparación de grupos no equivalentes. La segunda, conocida como la longitudinal, muestra comparaciones de tipo intra-sujeto, registrando así la misma respuesta a lo largo de un periodo y una serie de puntos. Como diferencia entre dichas estrategias hallamos que la transversal se basa en un sentido estático de comparativa mientras que la longitudinal, presenta una naturaleza dinámica enfatizando así el carácter temporal de la comparación.

López (2016) indica que, cuando se utiliza un enfoque cuantitativo, se realiza un proceso inductivo por el cual, se analizan fenómenos particulares para así, poder conseguir perspectivas más generales de la investigación.

Con relación a la tipología, la investigación descriptiva cobra sentido cuando se quiere describir una realidad con todos sus componentes (Guevara et al., 2020). El presente estudio es descriptivo pues, obtiene y analiza datos de una población de estudio. Esto se hace con el fin de conocer las necesidades y características más relevantes de dicha población, en nuestro caso, socio-demográficas, psicológicas y emocionales. En términos de su finalidad, la investigación con un propósito de comprensión de un fenómeno: el eneagrama en Educación Primaria. Si hablamos del alcance y amplitud, se puede afirmar que es una investigación transversal y microsociológica ya que ocurre con un tipo de población escogida y en un tiempo concreto.

5.2. Procedimiento

Basándonos en López (2016) se ha procedido a realizar el planteamiento de la investigación y conocer así las fases que posee el presente estudio que, resultan ser cuatro. La primera de todas se presenta con la búsqueda del marco teórico sobre la temática de la investigación. Al hacerlo, nos cercioramos de la falta de producción literaria científica vinculada a la educación, sí se halla en otros sectores, estando estos poco vinculados con el contexto seleccionado.

La segunda fase, los consentimientos y aprobaciones, tanto del Comité de Ética e Investigación como de los directores de los cuatro centros donde se pretendía llevar a cabo la intervención didáctica, sin los que esta investigación no hubiese sido posible. La Comisión de Ética e Investigación aportó su Informe Favorable bajo el número 4686 el 30 de noviembre del 2023. En segundo lugar, se realizó una llamada a aquellos centros donde se habían ofrecido a llevar la intervención didáctica a la práctica, para confirmarles que tenían que rellenar un documento donde apareciera el nombre del director o directora autorizando a la doctoranda a llevar a cabo la investigación, el sello y el nombre del centro junto con la firma del mismo director o directora para así, obtener el certificado de autorización que la Universidad de Murcia exige para poder realizar los diversos estudios e investigaciones.

Seguidamente, la tercera fase contiene el diseño de algunos de los instrumentos de recogida de datos. En primer lugar, el cuestionario para docentes de centros públicos y concertados de Educación Primaria de la Región de Murcia para conocer la percepción del profesorado en cuanto al eneagrama, en segundo lugar, el cuestionario sobre el eneagrama para los alumnos y las alumnas y sus respectivas validaciones por los comités de expertos, para así poder agruparlos en tríadas en las sesiones de Música y Danza. Cabe señalar en relación a este cuestionario que, no tuvo carácter obligatorio ya que si el niño o niña no quisiera realizarlo, no tendría por qué rellenarlo.

La cuarta fase resulta ser el trabajo de campo que consta de un taller para docentes con la entrega de una guía para tener un mayor seguimiento y orden, realización de tests antes y después de la investigación, información a los docentes de los resultados necesarios para crear los grupos en clase y la realización de las actividades propuestas por parte del alumnado con las que se pudo analizar la viabilidad del eneagrama en las aulas de Educación Primaria de los centros escogidos. Al ser varios cuestionarios, se dejó claro el orden y se explicó el

tiempo que se debía tener para cada uno de ellos. Además, se hizo distinción entre los tiempos de pretest y postest.

En la siguiente fase, se recopilan todos los datos para poder continuar con su observación, análisis y procesamiento estadístico para obtener unos resultados más fiables.

La fase final se basa en la comprobación de los resultados, para dar respuesta a los problemas de la investigación y así poder comprobar en qué nivel se han conseguido los objetivos planteados, llegando así, a una discusión y a una conclusión.

5.2.1. Cronograma

Al presentarse diversos instrumentos, se crea la Figura 13 para que así, se puedan observar los distintos pasos que se van a seguir para llevar el estudio a cabo. Además, se comparte con una explicación de los tiempos pertinentes para cada uno de los instrumentos o elementos clave de toda la investigación.

En primer lugar, con tonalidades verdes, se contemplan los dos cuestionarios que se han creado con sus respectivas validaciones. Como cuadro con color cambiante entre verde y azul, tendremos la entrega de la guía para que, los docentes sepan qué toca en cada momento.

Tras esto, con colores más azulados tenemos las técnicas más prácticas que serán: realización del cuestionario por parte del alumnado y contactar con los docentes para compartir los resultados. Para finalizar, con tono morado, se observa el periodo de pretest y de postest.

Figura 13

Pasos del estudio a seguir antes de ir a las aulas y durante el periodo en ellas



El cuestionario del Eneagrama para los docentes se ha medido durante un fragmento de tiempo preciso, más concretamente desde el 20 de octubre de 2020 hasta el 17 de febrero de 2021. Antes de hacerlo público tuvo que ser validado. La creación del cuestionario sobre el eneagrama para discentes se realizó a finales del 2021, siendo validado a comienzos del año 2022. Se procedió a difundirlo a finales del año 2023.

La realización de la guía para docentes se llevó a cabo a comienzos del año 2023 y se entregó en noviembre del mismo año. En ese mismo mes, se contactó con los docentes de nuevo para comentarles los resultados de los cuestionarios y concretar con ellos las sesiones a seguir. Se les comunicó que habría dos grupos: el primero, el grupo control siendo este las clases B y el segundo, el experimental, siendo las clases A.

En ambos grupos se pasaron los mismos cuestionarios: test sobre el eneagrama, test sobre las emociones y test sobre la personalidad en el pretest. Para el postest se pasó el test sobre las emociones más la prueba del FLOW. En el caso del grupo experimental, se agrupó a los alumnos y alumnas siguiendo la base de las tríadas, mientras que en grupo control se agrupa al alumnado de forma libre.

Se prosigue con los problemas de la investigación y los objetivos a tener en cuenta para la relación del presente estudio.

PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

En virtud de lo anteriormente comentado, los problemas de la investigación quedan expuestos de la siguiente manera:

1. ¿Es el eneagrama una herramienta de utilidad en el ámbito educativo?
2. ¿Favorece, de algún modo, en las agrupaciones que se pueden hacer en el aula?
3. ¿Supone un recurso metodológico a tener en cuenta para el profesorado?
4. ¿Influye el eneagrama directamente en los aspectos sociológicos y en la gestión de emociones del alumnado dentro de un grupo?

5.3. Objetivos

Para poder comenzar a dar respuesta a estas incógnitas, se propone como finalidad principal de esta investigación analizar si el eneagrama puede ser de utilidad para su inclusión como herramienta educativa en las aulas para gestionar aspectos metodológicos y sociológicos referentes al alumnado en la materia de Música y Danza en el tercer ciclo de Educación Primaria.

5.3.1. Objetivos generales:

Con el fin de dar respuesta a los distintos problemas de investigación enunciados, se marcan los siguientes objetivos generales:

1. Identificar la percepción del profesorado de Educación Primaria sobre el eneagrama en la Región de Murcia.
2. Determinar las posibilidades del eneagrama como herramienta metodológica educativa para el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria en la Región de Murcia a través de la asignatura de Música y Danza.

5.3.2. Objetivos específicos:

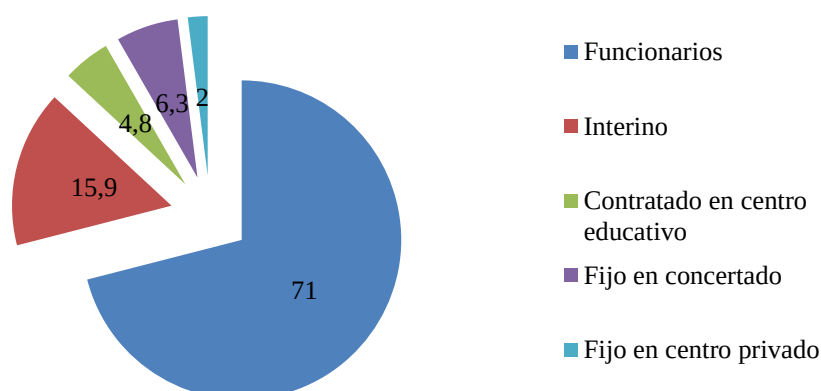
1. Analizar el grado de percepción que poseen los docentes de la Región de Murcia sobre herramientas de autoconocimiento, motivación y autoestima del alumnado.
2. Validar y administrar un instrumento para agrupar al alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria en eneatis y concretar así la tríada a la que pertenecen.
3. Aplicar la propuesta de intervención en la materia de Música y Danza dentro de los cuatro centros seleccionados.
4. Estudiar el efecto de la propuesta en el bienestar emocional del alumnado teniendo en cuenta el agrupamiento en tríadas.
5. Conocer y analizar el nivel de motivación que presenta el alumnado tras la intervención didáctica.
6. Reflexionar sobre las implicaciones psicoeducativas que se producen tras la aplicación de la propuesta de intervención basada en el eneagrama.

5.4. Población y muestra

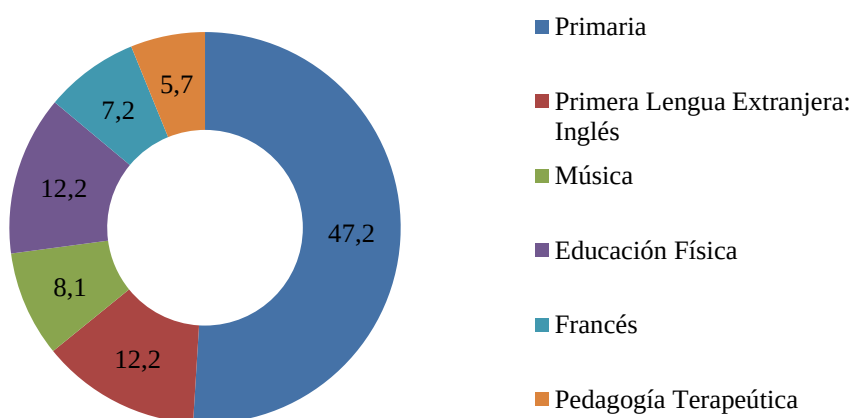
Como punto de partida, la población de estudio han sido docentes y alumnado de Educación Primaria de la Región de Murcia de centros privados, concertados y públicos. Los cuales han sido seleccionados por conveniencia, asciende a un total de 458 docentes.

El muestreo por conveniencia nos da la opción de seleccionar casos que se encuentren disponibles o, simplemente, que sirvan de comodidad al investigador (López, 2004). El motivo de selección, se debe a la necesidad de obtener una muestra concreta, con unos aspectos comunes a todos ellos en beneficio de la investigación.

Con la finalidad de conocer los datos necesarios para la presente investigación, se realizó un cuestionario validado por cinco expertos donde el 72% de los participantes era mujeres y el resto, hombres, dentro del cuerpo de docentes de Educación Primaria de la Región de Murcia. En la Figura 14 se observan los tipos de contrato de los docentes encuestados, donde aparece un 71% de *funcionarios*, seguido por el 16% de *interinos*, y con la mínima de 1.5% de contrato fijo en *centros privado*.

Figura 14*Tipos de contrato*

En la Figura 15 se puede ver que la especialidad docente que más ha contestado ha sido la de *Primaria* con un 47%, seguido por la de *Inglés y Educación Física*. La de *Música* presenta un 8,1% del total.

Figura 15*Especialidad docente*

En el caso de los discentes, la muestra de estudio se obtuvo de cuatro centros públicos de la Región de Murcia, situados en Murcia, Alcantarilla, Mula y Cehegín. El número de alumnos y alumnas participantes fue de 205 niños y niñas seleccionados por conveniencia ya que se escogieron centros donde los docentes de Música y Danza fueran partidarios de

colaborar en este tipo de investigación por la disposición a colaborar. Los discentes se encontraban en los cursos de 5° y 6° de Educación Primaria y presentaban edades comprendidas entre los 10 y 13 años, siendo la edad media de todos los participantes de 11,5 años.

5.5. Análisis de datos

Con la finalidad de poder analizar de forma coherente y adecuada los datos que se recojan, se proponen las siguientes técnicas:

- Para evaluar el primer cuestionario pasado a los docentes para conocer el grado de percepción que presentan sobre el eneagrama y herramientas de autoconocimiento, que ha sido validado por Comité de Expertos, se hizo uso del coeficiente Alpha de Cronbach para evaluar la fiabilidad del instrumento ya validado.
- Para validar el cuestionario del alumnado para obtener las agrupaciones en tríadas se llevó a cabo un juicio de expertos. evaluar el cuestionario que se pasaría a los discentes y obtener así las agrupaciones por tríadas. Su fiabilidad fue calculada con el Alpha de Cronbach.
- Las estrategias para formar a docentes se integraron en el taller que se llevó a cabo antes de la intervención. Como prioridad, se tenía en cuenta el explicar de manera clara y concisa lo que es el eneagrama y el motivo de la investigación. Además, se explicaron las actividades que se tenían que realizar y aspectos a tener en cuenta para cada una de las sesiones y de las piezas.
- Para contrastar si el cambio entre las medidas de las escalas en el tiempo resultó ser significativo, se realizaron los análisis ANOVA de medidas parcialmente repetidas a través del procedimiento Modelo Lineal General (MLG).
- Se han calculado datos estadísticos descriptivos del FLOW para observar el nivel de motivación hacia la tarea en el grupo experimental y control.

- Para finalizar, se llega a las estrategias para volcar los datos. Con los datos que se recabó, se realizó una base de datos en Excel y se hizo uso del programa de análisis de datos IBM SPSS Statistics (versión 27).

6. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Introducción

A continuación se procede con la explicación de cada uno de los instrumentos y sus aspectos más relevantes a tener en cuenta, divididos estos en dos bloques: instrumentos para docentes e instrumentos para discentes, donde dentro de cada punto encontramos los cuestionarios realizados con el fin de obtener datos fiables para poder realizar las conclusiones.

6.2. Instrumentos para docentes

6.2.1. Cuestionario para docentes

Como punto de partida, se hizo uso de un cuestionario que se proporcionó a docentes en Educación Primaria en la Región de Murcia, llamado: *Eneagrama en Primaria*. Dicho cuestionario se ha realizado con la herramienta de UMU encuestas y contiene dieciocho preguntas, además, es un cuestionario *ad hoc*. Ha estado en activo desde el 20 de octubre del 2021 hasta el 17 de febrero del 2022. La encuesta cubre dos dimensiones: la sociodemográfica y la metodológica, enfocada en la gestión de las emociones. Se pueden observar claramente dos bloques: el primero que estará relacionado con los aspectos sociodemográficos de los docentes y el segundo que, se centrará directamente en los aspectos metodológicos de estos en las aulas³.

Basándonos en lo comentado por Millan y Shumacher (2005), se ha llevado a cabo una validación del protocolo de análisis de datos mostrados en el cuestionario. Dicha validación corresponde a un Comité de Expertos, catorce, siendo todos ellos doctores pertenecientes a distintas universidades españolas. Teniendo en cuenta la escala de Likert de 5 puntos, los expertos valoraron con una puntuación media de 4,28 y 4,35 sobre 5 los parámetros de adecuación y pertinencia, respectivamente. En cuanto al Alpha de Cronbach se obtiene un 0.86 sobre 1, lo que evidencia una adecuada confiabilidad de las variables del instrumento de recogida de datos, como bien señalan Oviedo y Campo-Arias (2005). Con los datos que se han recabado, se realiza una base de datos en el programa de análisis estadístico IBM SPSS Statistics (versión 27). En ella se vacía la información, para así poder obtener los

³ <https://encuestas.um.es/encuestas/MzUwNzY.c>

datos necesarios. Con este cuestionario, obtenemos una respuesta clara de si los docentes entrevistados conocen la herramienta o no.

6.2.2. Diario de campo

Para la medición de datos se hizo uso del segundo instrumento de investigación que será un diario de campo en el que se podrán recoger datos cualitativos y cuantitativos, siendo un registro de observación. Obando (1993) define el diario de campo como un instrumento de registro donde se puede introducir información procesal que posee un espectro de utilización más ampliado y organizado que un cuaderno de notas. Como partes de dicho diario este autor propone: fecha de la actividad, actividades que se están realizando, tareas no realizadas y resultados y hallazgos. En nuestro caso, a pesar de coincidir con el autor, somos conscientes de la dificultad que se presenta en un aula para ir anotando *in situ* todo lo que ocurre. Por ello, se recogieron todos los datos comentados por los docentes ya fuera en las reuniones de forma individual y presencial que se han tenido o, por medio de llamadas telefónicas y aplicaciones de mensajería como correo electrónico o Whatsapp. Se redactó un documento donde se mostraban todos los datos con fecha y temática de la que se trata. El motivo de que lo realicen los docentes se debe a que son los que estarán en el aula observando cualquier comportamiento. Se propuso esta herramienta al ser la más útil para ir recogiendo información puntual que pudiese ser práctica para la investigación. Este manual será de ayuda primordial pues podrá dar detalles sobre el alumnado.

6.3. Instrumentos para discentes

6.3.1. Cuestionario para discentes sobre el eneagrama

Cuestionario para discentes compuesto por distintas preguntas referentes a cada eneatipo adaptadas de Wagele (2008). Se hizo uso de este manual pues se necesitaba una herramienta para poder concretar el eneatipo de los alumnos y alumnas. Este cuestionario ha sido validado por un comité de expertos obteniendo un grado de adecuación de 4,34 y de pertinencia de 4,52. Los expertos fueron cinco, siendo todos ellos doctores que pertenecen a diversas universidades nacionales públicas y privadas. Los expertos aportaron cambios en el orden de las preguntas de redacción y aportaron ideas de cómo modificar las afirmaciones para que el alumnado entendiera con mayor facilidad cada una de ellas. Posee 74 ítems, 5 de

ellos tendrán que rellenarse de forma manual como son: nombre del centro, curso, número de lista, género y edad. Tras esto, vienen 69 afirmaciones donde el alumnado tiene que responder sí o no. Se puede concretar el eneatispo de cada alumno y alumna observando en qué eneatispo hay mayor número de síes. Al recoger los datos, se volcaron en el programa de análisis estadístico conocido como: IBM SPSS Statistics (versión 27). Por medio de este cuestionario, se obtiene la respuesta directa del eneatispo de cada niño y niña, por ello presenta una gran relevancia para el estudio.

6.3.1.1. Criterios para recoger datos del cuestionario

Al tener cada eneatispo varias preguntas con respuestas de sí o no, se deben instaurar una serie de criterios para poder concluir a qué eneatispo pertenece cada alumno y alumna:

1. Cuando aparecían más síes en un eneatispo sobre los otros, se vio de forma clara que el alumnado se encontraba en dicho eneatispo.
2. Si se obtenía la misma cantidad de síes en varios eneatispos, se miró si la mayoría de los síes formaban parte de la misma tríada para poder ubicar al alumnado a la hora de hacer las agrupaciones.
3. Si aparecen dos o más eneatispos con posibilidades de ser escogidos, se pasará al docente una serie de ítems de cada eneatispo, para que el docente determine, habiendo observado los comportamientos del discente, si pertenece a un grupo o a otro.
4. En el caso de que hubiera algún alumno o alumna que haya contestado de forma aleatoria y todos los resultados hayan sido iguales, se le volverá a repetir el cuestionario.
5. Cuando en la clase haya un grupo de tríadas con muchos más personas que los demás, se podrán subdividir en otros grupos.
6. A partir de dos personas se podrá formar un grupo.

6.3.2. PANAS

Este cuestionario conocido como Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark y Tellegen, 1988) está compuesto por 20 ítems. Sandín et al. (1999) confirman que la afectividad por dos dimensiones que son interdependientes la una de la otra, siendo estas: la afectividad negativa y la positiva. Por ello, este cuestionario pretende ser una medida del afecto presentando excelentes propiedades psicopedagógicas. Investigaciones afloran

también el uso del PANAS para trabajar el modelo tripartito centrado en la ansiedad y en la depresión, por tener subescalas apropiadas tanto en validez como en fiabilidad. Dirigido a valorar los afectos positivos y negativos. Se emplea la versión adaptada para niños y niñas de Sandín (1997), la cual consta de veinte ítems (diez dirigidos a afectos positivos y otros diez a los negativos), que es la se ha usado en esta investigación. En este sentido, los ítems 1, 3, 5, 9, 10, 12,14, 16, 17 y 19 están destinados a valorar los afectos positivos; mientras que los ítems 2,4, 6, 7, 8,11, 13, 15, 18 y 20 se dirigen a evaluar los afectos negativos. Posee tres opciones de respuesta: nunca, a veces y muchas veces. Según Sandín (1999) y Carpena (2014) PANASN presenta unos índices superiores a .80 y .86 (respectivamente).

Dicho cuestionario se pasó en septiembre a todo el alumnado participante y se volvió a pasar en diciembre al final de la intervención. Este cuestionario está directamente ligado al eneagrama y sus eneatisos pues engloba la relación entre las emociones negativas y positivas en diversas personalidades. Los eneatisos poseen también, aspectos negativos y positivos, por ello este cuestionario debe estar presente en el trabajo de campo. Se tomó el cuestionario de Sandin (2003) adaptado para niños y niñas con la notoria diferencia de presentar tres opciones de respuesta en vez de cinco.

6.3.3. FLOW

Este cuestionario sirve para medir el estado del FLOW y tiene el nombre de cuestionario sobre las experiencias de fluidez (Watson, Clark y Tellegen, 1988) (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988). El cuestionario utilizado fue el adaptado por Cristina Sandoval y Olivia López (2019). Cuenca et al. (2021) añaden que lo que entendemos por FLOW es un estado psicológico óptimo pues la persona consigue olvidar la ejecución del rendimiento para así poder vivenciar las percepciones y acciones de una forma positiva teniendo al final un rendimiento positivo de forma automática. Para que todo sea adecuado, la tarea debe ser un reto siempre presentando una asumibilidad (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998; Jackson, 2000; Csikszentmihalyi, 2003).

Consta de 15 ítems evaluados 12 de ellos con una escala Likert de cuatro puntos, estableciéndose: 4=mucho, 3=bastante, 2= un poco y 1=nada. Los tres últimos ítems dan la opción al alumnado de que describan lo que recuerdan haber aprendido, lo que más les ha gustado y lo que cambiarían. El cuestionario presenta un vínculo con la temática objeto de

estudio de la investigación al estar basado en la experiencia óptima. Cada eneatis y cada tríada posee un motor interno distinto por lo que será relevante estudiar si las tareas y actividades han resultado ser experiencias gratas para el alumnado. El FLOW presenta un Alpha de Cronbach superior a .70 y por tanto se puede asumir que los ítems que lo forman mide un mismo constructo y que se muestra un nivel de fiabilidad aceptable.

6.4. Intervención didáctica

Partiendo de la base de que la intervención didáctica resulta ser el instrumento para poder dar respuesta a los problemas de la investigación, es necesario comentar los instrumentos integrados dentro de dicha intervención didáctica. En aras de poder dar respuesta a los objetivos propuestos para la investigación y obtener los resultados de la manera más efectiva y fiable posible, se hace innegable el uso de una serie de elementos incluidos dentro de esta propuesta didáctica para dar respuesta a las cuestiones que puedan surgir acerca del eneagrama en las aulas. Para ello, contamos con unos instrumentos para docentes y otros para discentes que utilizamos como punto de partida, para así, llegar a otros instrumentos que nos ayuden a recoger los datos necesarios para la investigación. Entre ellos, destacamos, como ya se han explicado previamente, los cuestionarios para el alumnado sobre el eneagrama, para conocer el eneatis de cada niño y niña y así, poder agruparlos en tríadas, y cuestionarios para conocer la actitud del alumnado y su nivel de motivación, llamado el primero, cuestionario de afectos positivos y negativos de Sandín (1997) (PANAS) y FLOW de Csikszentmihalyi (1975) el segundo.

Para la intervención se comenzó con la creación de una guía docente para los maestros, llevada a la práctica desde el mes de noviembre del 2023 hasta marzo del 2024. Se llevó a cabo un análisis cuantitativo de corte descriptivo, transversal y observacional, con grupo control y grupo experimental, teniendo pretest y posttest ambos. Su función prioritaria era ayudar a aplicar los datos socavados y analizados y vincularlos con el día a día de un centro escolar en la materia de Música y Danza. El motivo de escoger esta materia se debe a que permite realizar una amplia variedad de actividades más allá del libro de texto, junto con la oportunidad de agrupar al alumnado para que, expongan sentimientos y emociones estando en contacto con los demás. Esta asignatura brinda la posibilidad, además, de poder observar al alumnado participando en interpretaciones musicales colectivas, y así, obtener resultados más concretos sobre el comportamiento de los discentes. Es decir, la materia es más abierta y flexible en cuanto a la dinámica en el procedimiento y en el proceso de enseñanza y

aprendizaje, donde las actividades requieren de una mayor cooperación o mayor colectividad por parte del alumnado, para la organización de actuaciones o instrumentaciones, entre otros. Asimismo, destaca por la gran variedad de ámbitos que se pueden desarrollar dentro de dicha materia tales como: expresión corporal, la vocal y la instrumental.

De forma general, el orden de la intervención didáctica llevado a cabo fue el siguiente:

1. En primer lugar, se realizó la adaptación y validación para niños y niñas de un cuestionario sobre indicadores del eneagrama (Wagele, 2008). Tras su apropiada validación, se administró dicha prueba junto con el PANAS (Watson, Clark y Tellegen, 1988) a una serie de centros de Educación Primaria de la Región de Murcia para poder comprobar la viabilidad del objeto de estudio.
2. Tras analizar los cuestionarios de los alumnos y alumnas, se le aportó una guía sobre el eneagrama a los docentes para que pudiesen seguir las pautas de las sesiones, habiendo formalizado las agrupaciones para entregárselas a los discentes tras analizar los resultados del cuestionario del eneagrama. En cuanto al grupo experimental, en el pretest se llevó a cabo la administración de las pruebas del eneagrama, PANAS y FLOW. En el posttest: PANAS y FLOW. En el grupo control se les administró las mismas pruebas, pero sin llevar a cabo el método de agrupación basado en las tríadas del eneagrama.
3. El plan de trabajo, conocido como guía, fue un referente para los docentes participantes en la investigación para poder tener una orientación y planificación dentro de las sesiones en las que se tenía que llevar a cabo el proyecto.
4. La intervención didáctica tuvo una duración de seis sesiones en el aula de Música. Como se ha mencionado previamente, lo primero que se hizo fue agrupar al alumnado en base al cuestionario del eneagrama, dependiendo de la tríada a la que pertenezcan. Las piezas musicales escogidas formaban parte de tipología de música clásica, música pop y bandas sonoras. En el caso de la pieza para tocar, sería la de música clásica. Para cantar, la de banda sonora de película infantil y, para bailar, se usó la música pop. Estas piezas fueron seleccionadas en base al

análisis de información que se hizo en artículos y diversos trabajos científicos basándonos en gustos y preferencias del alumnado de la edad objeto de estudio.

5. Los discentes, en la primera sesión tuvieron que tocar la pieza de la Primavera de Vivaldi con la flauta y diversos instrumentos de percusión de altura indeterminada como: xilófonos o, en su defecto, metalófonos, en ambos casos de madera o metal. En la segunda, cantarían la canción de Coco, donde practicarían con Karaoke y haciendo uso de los idiomas: español, inglés y francés. Por último, tendrían que bailar un fragmento de la canción de Beso de Rosalía y posterior registro mediante grabación. La grabación se realizaba en formato TikTok y los pasos utilizados tenían que ser creados por el alumnado.
6. El docente tenía que realizar una grabación tanto en los grupos experimental como control donde el alumnado apareciera en tríadas realizando las tareas encomendadas.

Para poder mantener un seguimiento de las sesiones, resolver dudas y gestionar la intervención cuando se precisara, se siguieron las siguientes pautas:

- Seguimiento con los docentes por diferentes medios: Whatsapp, llamadas telefónicas y correos electrónicos.
- Reuniones mensuales destinadas a la entrega de documentación y debate sobre progresión del estudio.
- Reunión final del proyecto donde se entregaban los últimos cuestionarios realizados por los alumnos y alumnas de la muestra.

6.4.1. Evaluación de la intervención didáctica

Para poder llevar a cabo la evaluación de cada una de las actividades llevadas a cabo, nos basamos en primer lugar, en la observación directa realizada por los docentes. Estos anotaron diversos aspectos en sus diarios de campo para poder concretar los elementos más relevantes a tener en cuenta. Cabe señalar que, nos centramos en los criterios y saberes básicos que aparecen en el Real Decreto 157/2022 para el diseño de las actividades. Sin embargo, para la evaluación de los vídeos, se tuvieron en cuenta además, otros aspectos que sean más acordes y específicos a lo que se quiere analizar. En el momento de analizar los

vídeos del alumnado que nos han facilitado los docentes, se tuvieron en cuenta los requisitos aportados en la guía para docentes sobre las distintas sesiones y, para poder realizar una correcta evaluación, se prepararon diversas rúbricas, diferenciadas para cada habilidad, con cinco ítems, para así concretar lo máximo posible los datos aportados. Se comenzó teniendo en cuenta los criterios que se les había dado a los docentes para llevar a cabo las sesiones:

a) INSTRUMENTACIÓN

- Se han seguido los requisitos aportados para la actuación, tales como: originalidad en la creación del ostinato con PAI para el acompañamiento de la primera fase.
- Correcta interpretación de todos los instrumentos en su conjunto: adecuación del pulso, medida correcta, coordinación de todas las partes, calidad y gusto por la interpretación y puesta en escena.
- Afinidad en las notas en los momentos estipulados.

b) CANTO

- Correcta adecuación de la prosodia del texto en los diferentes idiomas al ritmo de la melodía.
- Interpretación entonada adecuadamente: se valorará la creatividad en la interpretación atendiendo a aspectos como por ejemplo la división de grupos para cantar las frases, distribución por sexos o forma solista/conjunto.
- Canto al unísono.
- Adecuación al idioma utilizado, observando cuál es más efectivo que otro.
- Comprensión del canto.
- Nivel de memoria que se observa de la letra de la canción.

c) BAILE

- Originalidad en la creación de los pasos.
- Correcta interpretación de todos los miembros en su conjunto: adecuación del movimiento al pulso, ritmo o frase de la pieza en la puesta en escena.
- Adecuación a los tiempos establecidos.
- Coordinación grupal e individual.
- Número de alumnos y alumnas por grupo.

PARTE IV: RESULTADOS

Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo.

ALBERT EINSTEIN

(1879-1955)

7. RESULTADOS

7.1. Resultados

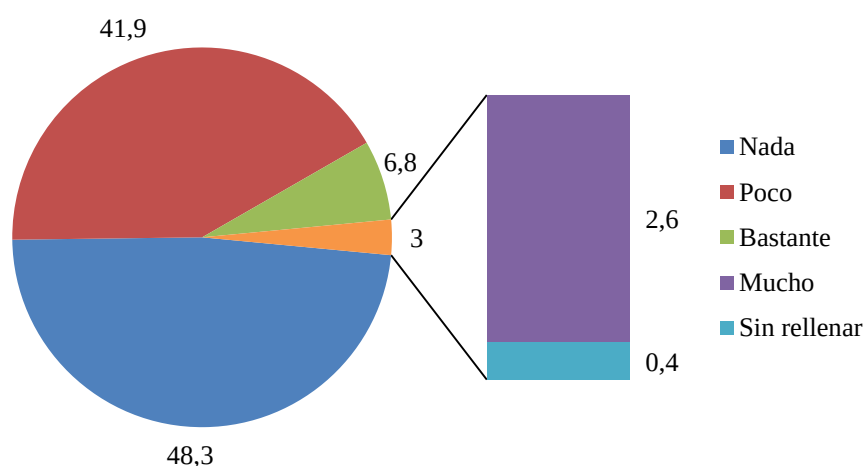
En el siguiente capítulo ahondamos sobre el análisis de los datos cuantitativos de los distintos cuestionarios pasados al colectivo participante de la investigación. De este modo, se relaciona cada uno de los objetivos previamente comentados con los resultados obtenidos en las distintas etapas de la investigación. En primer lugar, nos centramos en los resultados obtenidos por el cuestionario pasado a los docentes para conocer el nivel de conocimiento que presentan en cuanto al eneagrama y otras herramientas. Seguidamente, los resultados vinculantes a la intervención didáctica, para continuar con los resultados aportados para la evaluar la consecución del PANAS y el FLOW.

Objetivo específico 1: Analizar el grado de percepción que poseen los docentes de la Región de Murcia sobre herramientas de autoconocimiento, motivación y autoestima del alumnado.

De acuerdo al *primer objetivo*, los datos del cuestionario sobre el conocimiento que presentan los docentes sobre el eneagrama aparecen en la Figura 16. En esta, observamos que el 48,3% no tiene conocimientos, mientras que un 41,9% conoce un *poco* sobre el eneagrama. Cabe destacar que solo un 6,8% define que sabe *bastante* sobre el eneagrama.

Figura 16

Conocimiento de los docentes sobre el eneagrama



Con el fin de seguir dando respuesta al *primer objetivo*, en el cuestionario que se realizó para los docentes también se indagó sobre qué otras herramientas para la gestión emocional conocen, por ello, se lanzó una cuestión abierta donde tenían que redactar qué herramienta utilizaban en el aula para trabajar la IE, autoestima y motivación. Resultó que el 72% no rellenaron nada y la mayor parte del resto afirmó que, utilizaban el DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades).

Además, también se añade un análisis estadístico con el fin de poder ver si estas variables, docentes de la especialidad de la etapa y de la materia de Música y Danza, presentan algún tipo de relevancia para el estudio. Se realiza una tabla de contingencia para poder hallar datos estadísticos que den soporte a la investigación. De acuerdo al grado de conocimiento del eneagrama según la especialidad (Tabla 5), la prueba U de Mann-Whitney evidenció que no existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de conocimiento entre los docentes de Primaria y Música ($U = 3590,5$; $p = 0,306$), siendo estas la especialidad más existente y, la segunda, la más relacionada con la presente investigación.

Tabla 5

Prueba U de Mann-Whitney de especialidad y eneagrama

¿Conoce el eneagrama?	Especialidad del docente	
	Primaria	Música
Nada	103 (48,1)	22 (59,5)
Poco	90 (42,1)	11 (29,7)
Bastante	13 (6,1)	1 (2,7)
Mucho	8 (3,7)	3 (8,1)

Objetivo específico 2: Validar y administrar un instrumento para agrupar al alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria en eneatis y concretar así la tríada a la que pertenecen.

Para poder dar respuesta al *segundo objetivo específico* se realizó un cuestionario validado para pasarse a los discentes y así poder definir si existe algún tipo de ventaja al introducir el recurso objeto de estudio y hacer uso de él para agrupar al alumnado de los grupos experimentales en base a las tríadas del eneagrama.

Objetivo específico 3: Aplicar la propuesta de intervención en la materia de Música y Danza dentro de los cuatro centros seleccionados.

Asimismo también aparece el *tercer objetivo específico*, Para ello, se procede a mostrar los datos recogidos de las sesiones en la intervención didáctica para poder aportar una conclusión y una concreción de dichos objetivos. Con la finalidad de mostrar los resultados de una forma clara y legible se hace necesario el entender la manera de agrupar al alumnado. Para comenzar, se determinó que de cada centro habría grupos experimentales y grupos control.

Seguidamente, se decidió que, como en los centro CEIP Anita Arnao y CEIP Las Tejeras había dos líneas de 5º dos de 6º, los cursos A serían los grupos experimentales, siendo los grupos B los grupos control, resultando al final: 5ºA y 6ºA grupos experimentales y 5ºB y 6ºB grupos control. En el centro CEIP San Pío X, solo encontramos un 5º y un 6º. Se tomó la decisión de que el 6º fuera el grupo experimental y 5º fuera el grupo control. En el caso de Cehegín, CEIP Ciudad de Begastrí, había dos 5º y un 6º.

Por ello, se decidió que el grupo experimental fuera 5ºA y los grupos control 5ºB y 6º. En los grupos experimentales se procedió a pasar al alumnado un cuestionario validado por expertos de forma telemática, tras esto, se confirmaba qué eneatispo era cada alumno y alumna para así, agruparlos por tríadas.

Cabe recordar que existen tres tríadas, la primera conocida como la del instinto, alberga a las personas de los eneatispos 8, 9 y 1. La segunda tríada, que será la del sentimiento, recoge a los alumnos y alumnas que son de los eneatispos 2, 3 y 4. Y por último, la tercera y última tríada, la del pensamiento: eneatispos 5, 6 y 7. Se debe añadir también que para indicar cada grupo y tríada se ha seguido la pauta de: 5ºAT1, siendo esto: Tríada 1, 5ºA. En los centros con cuatro líneas, al haber mayor número de alumnado en algunas tríadas se han producido dos subgrupos de la misma tríada, llamándose: 6ºAT2.1 y 6ºAT2.2, por tanto

2.1 significa que es el primer subgrupo de la tríada 2 y 2.2, que es el segundo subgrupo de la tríada 2.

Como aspecto a tener en cuenta, recalcar que en el centro CEIP San Pío X, en el curso de 6º no se formó grupo de la tríada 3 al no haber ningún niño o niña perteneciente a ninguno de los eneatis que encontramos en ella.

En relación con las tablas y los datos recogidos se añade que, desde la Tabla 4 a la Tabla 15 se puede observar la recogida de datos para llevar a cabo la comparación de los resultados y así poder obtener las agrupaciones necesarias para conseguir las deducciones más detalladas y fiables. De forma general, cabe destacar que, no siempre el grupo experimental va a obtener mayor puntuación sobre el grupo control. Por ejemplo, en la habilidad del canto, menos en un centro, en el resto, las puntuaciones del grupo experimental estaban por encima de las de los grupos control.

La diferencia que se observa en las máximas puntuaciones entre grupo experimental y grupo control no dicta mucho entre unos y otros, dejando así un margen poco significativo. Nótese como para el caso de Cehégín, ambos grupos poseen la misma puntuación (Tablas 6, 7, 8 y 9)

En la Tabla 6 comprobaremos que, las puntuaciones oscilan entre 22 puntos de los grupos control 6ºBG1 y 6ºBG2 hasta 30 del grupo experimental 5ºAT3, por lo que no se observa una diferencia considerable entre la mínima puntuación y la máxima. Las puntuaciones de los grupos experimentales y control presentan una media similar, teniendo el experimental 26 puntos y el control, 25.

Tabla 6

Canto en CEIP Anita Arnao

	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T
EXPERIMENTAL							CONTROL						
5ºAT1				3	3	27	5ºBG1				4	2	26
5ºAT2				4	2	26	5ºBG2				3	3	27
5ºAT3					6	30	5ºBG3				3	3	27
							5ºBG4				2	4	28
6ºAT1	1	1	2	2		23	6ºBG1	1	2	1	2		22
6ºAT2.1	1			2	3	23	6ºBG2	1	2	1	2		22
6ºAT2.2	1				5	27	6ºBG3	1			1	4	25
6ºAT3	1			1	4	26	6ºBG4	1			3	2	24

En relación con la Tabla 7 se puede añadir que, la máxima puntuación será 26 del grupo experimental 6ºAT2.2 y la mínima 20, del grupo control 6ºBG2, quedando el colegio Anita Arnao con una puntuación mayor. Se observa, además, que los grupos experimentales tienen mejores puntuaciones que los grupos control que no superan los 24 puntos, sin existir aun así una diferencia muy significativa.

Tabla 7

Canto en CEIP Las Tejeras

	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T
EXPERIMENTAL							CONTROL						
5ºAT1				5	1	25	5ºBG1	1			3	2	24
5ºAT2			1	4	1	24	5ºBG2	1	1	3	1	22	
5ºAT3			2	3	1	23	5ºBG3	1	1	3	1	22	
6ºAT1			1	4	1	24	6ºBG1	1	1	3	1	22	
6ºAT2.1		1		4	1	23	6ºBG2	2	1	2	1	20	
6ºAT2.2		1		1	4	26	6ºBG3	1		3	2	24	
6ºAT3		1	1	3	1	22	6ºBG4	1	2	2	1	21	

En el caso de CEIP San Pío X, la franja de puntuaciones va desde 19 hasta 24, teniendo el grupo experimental 6ºT2 24 puntos y 19, el grupo control 5ºG2. Las puntuaciones están por debajo que los otros centros analizados. No se observa una diferencia a tener en cuenta entre las puntuaciones. Tampoco se puede afirmar que los grupos experimentales posean una mayor habilidad en el ámbito puesto que existe un grupo control posee un punto más que uno experimental y otro experimental posee cinco puntos más que el control restante (Tabla 8).

Tabla 8

Canto en CEIP San Pío X

	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T
EXPERIMENTAL							CONTROL						
6ºT1		2	3	1	1	20	5ºG1	1		1	3	1	21
6ºT2		1	3	2	1	24	5ºG2	1	1	1	2	1	19

Centrándonos en CEIP Ciudad de Begastrí, en la Tabla 9 se comprueba que las puntuaciones no varían mucho entre sí. Las puntuaciones van desde 19 puntos, que se encuentran en el grupo experimental 5ºAT1 y 23, que lo tienen el resto de grupos.

Tabla 9

Canto en CEIP Ciudad de Begastrí

	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T
EXPERIMENTAL							CONTROL						
5°AT1		3	1		2	19	5°B		1		4	1	23
5°AT2		1	1	2	2	23							
5°AT3		1	1	2	2	23	6°		1		4	1	23

Basándonos en el ámbito del baile, se puede comprobar en la Tabla 10 que las puntuaciones del grupo experimental serán sutilmente mayores, habiendo cinco grupos que superan los 30 puntos. La máxima puntuación será de 35, encontrada en los grupos experimentales 5°AT3, 6°AT2.1, 6°AT2.2 y 6°AT3 y la mínima de 26. En ambos grupos existe un grupo con la puntuación más baja 26, tanto en el grupo control 5°BG3, como en el grupo experimental 5°AT2. En este caso, se podría decir que el grupo experimental del centro de Mula es considerablemente superior al grupo control, en el ámbito del baile. Cabe añadir también que el centro de Mula obtiene mejores resultados en el ámbito del baile que en el del canto.

Tabla 10

Baile en CEIP Anita Arnao

	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T
5°AT1				1	6	34	5°BG1			3	2	2	27
5°AT2			4	1	2	26	5°BG2				5	2	30
5°AT3					7	35	5°BG3			4	1	2	26
							5°BG4			1	4	2	29
6°AT1			3	2	2	27	6°BG1			3	1	3	28
6°AT2.1					7	35	6°BG2				2	5	33
6°AT2.2					7	35	6°BG3				1	6	34
6°AT3					7	35	6°BG4				1	6	34

En el centro CEIP Las Tejeras, encontramos que la máxima puntuación será de 35 puntos y la mínima de 26, igual que en el CEIP Anita Arnao. El marcador de 35 se localiza en los grupos experimentales 5ºAT1, 5ºAT2 y 6ºAT1, y en los controles 6ºBG1 y 6ºBG4. En cambio, la puntuación más baja, se observar en el grupo control 6ºBG2. Cabe destacar que las puntuaciones de este ámbito muestran una ligera ventaja en los grupos experimentales que en los grupos control (Tabla 11).

Tabla 11

Baile en CEIP Las Tejeras

	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T
5ºAT1					7	35	5ºBG1				2	5	33
5ºAT2					7	35	5ºBG2				4	3	31
5ºAT3			1	4	2	29	5ºBG3			2	3	2	28
6ºAT1					7	35	6ºBG1					7	35
6ºAT2.1			3	2	2	27	6ºBG2			4	1	2	26
6ºAT2.2				5	2	30	6ºBG3				5	2	30
6ºAT3			1	3	3	30	6ºBG4					7	35

Observando la Tabla 12, se concreta que la máxima puntuación es 28 y la mínima 24. El grupo control 5ºG2 posee la mejor puntuación y así como el grupo control 5ºG1. En este caso, se repite que se les dé mejor el ámbito del baile que del canto presentando unas puntuaciones considerablemente más altas.

Tabla 12

Baile en CEIP San Pío X

	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T
6ºT1			3	3	1	26	5ºG1		1	4		2	24
6ºT2			3	3	1	26	5ºG2			4	1	2	28

En el caso del centro CEIP Ciudad de Begastri, ocurre lo mismo que en el CEIP San Pío X. Fijándonos en la Tabla 13, comprobamos que la mayor puntuación y la menor se encuentran en el grupo control, estos son: 6ºG2 con 30 puntos, siendo la mayor y 24 puntos del grupo control 5ºBG3, con la menor. Asimismo se vuelve a repetir el patrón de que el mismo centro obtenga mejores resultado en el ámbito del baile que en el del canto.

Tabla 13

Baile en CEIP Ciudad de Begastri

	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T
5ºAT1			5		2	25	5ºBG1			5		2	25
5ºAT2			4	1	2	26	5ºBG2			5		2	25
5ºAT3			5		2	25	5ºBG3			5	1	1	24
							6ºG1			5		2	25
							6ºG2				5	2	30
							6ºG3			2	3	2	28
							6ºG4			5		2	25
							6ºG5			5		2	25

Con el ámbito de la instrumentación, en la Tabla 14 comprobamos que la máxima puntuación se encuentra en el grupo experimental 5ºAT3 con 29 puntos y la mínima en el grupo control 6ºBG3 con 19 puntos. En este caso, sí existe una diferencia significativa entre la mayor y menor puntuación. Cabe destacar que se encuentran cuatro grupos con la puntuación de 22. La puntuación que se encuentra tras el 29, sería de 26 y la posee un grupo control: 5ºBG1.

Tabla 14

Instrumentación CEIP Anita Arnao

	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T
5ºAT1		1		3	2	23	5ºBG1		1		1	4	26
5ºAT2	1			1	4	25	5ºBG2	1			4	1	22
5ºAT3				1	5	29	5ºBG3	1			2	3	24
							5ºBG4	1			4	1	22
6ºAT1	1		2	2	1	20	6ºBG1	1			4	1	22
6ºAT2.1				5	1	25	6ºBG2	1			4	1	22
6ºAT2.2	1			3	2	23	6ºBG3	1		3	1	1	19
6ºAT3			3	2	1	22	6ºBG4	1		1	3	1	21

En la Tabla 15 se observan los resultados de la instrumentación en el centro CEIP Las Tejas. La mayor puntuación a tener en cuenta se sitúa en el grupo control 6°BG1 con 28 puntos y la menor con 18, en el grupo experimental 5°AT3. Se puede comprobar que existe una diferencia bastante considerable entre la máxima y la mínima puntuación. Cabe añadir que existe otro grupo con una puntuación muy baja, también ubicado en el grupo experimental: 5°AT2.

Tabla 15

Instrumentación CEIP Las Tejas

	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T
5°AT1	1			4	1	22	5°BG1	1		1	3	1	21
5°AT2	1		3	1	1	19	5°BG2	1			4	1	22
5°AT3	1		3	2		18	5°BG3		1		3	2	24
6°AT1				5	1	25	6°BG1				2	4	28
6°AT2.1		1		4	1	23	6°BG2			1	3	2	26
6°AT2.2			2	2	2	24	6°BG3	1			2	3	24
6°AT3		1	3	1	1	20	6°BG4	1			3	2	23

Las puntuaciones que aparecen en la Tabla 16 son los resultados del centro de Murcia para la instrumentación. Como bien se puede observar, los resultados son muy similares: en el caso del grupo experimental, los dos grupos obtienen la misma puntuación que casualmente será la máxima, y el grupo control único 5°G1, tendrá 19, siendo la mínima puntuación, dejando así una diferencia mínima entre ambos valores.

Tabla 16

Instrumentación CEIP San Pío X

	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T
6°T1	1		2	2	1	20	5°G1	1		3	1	1	19
6°T2	1		2	2	1	20							

Una situación similar ocurre con los datos de Cehegín para la instrumentación en la Tabla 17. Las puntuaciones presentan una diferencia mínima. La mayor es de 25 puntos para el grupo control de 6° y la mínima será de 24 para los grupos control y experimental de 5°A y 5°B.

Tabla 17

Instrumentación CEIP Ciudad de Begastri

	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T
5°A			2	2	2	24	5°BG1			2	2	2	24
						6°				1	3	2	25

Habiendo agrupado a los grupos experimentales de los cuatro centros, en la Tabla 18 comprobamos que la máxima puntuación será de 30 puntos para el grupo 5°AT3 del CEIP Anita Arnao, seguida por otros dos grupos del mismo centro con 27 puntos. En el caso de la menor puntuación, se localiza en el centro CEIP Ciudad de Begastri, con 19 puntos para el grupo 5°AT1. Nótese la diferencia significativa que hay entre la máxima y la mínima puntuación, así como la mínima diferencia que hay entre las puntuaciones de CEIP Anita Arnao y CEIP Las Tejeras con los centros CEIP San Pío X y CEIP Ciudad de Begastri. Desde un principio de la investigación se menciona la vinculación que hay de la tríada 1 con la habilidad del baile, la tríada 2 con la habilidad del canto y la tríada 3 con la habilidad de la instrumentación. En una tabla posterior se comparan las tres tríadas para así poder demostrar si es válido lo expuesto en apartados anteriores.

Tabla 18

Grupos experimentales canto

CEIP	5°AT1	5°AT2	5°AT3	6°AT1	6°AT2.1.	6°AT2.2.	6°AT3
ANITA ARNAO	27	26	30	23	23	27	26
LAS TEJERAS	25	24	23	24	23	26	22
SAN PÍO X				20	24		
CIUDAD DE BEGASTRI	19	23	23				

Como bien se puede observar en la Tabla 19 donde se agrupan las puntuaciones de los grupos control de los cuatro centros, tenemos la mayor puntuación en el CEIP Anita Arnao con 28 puntos en el grupo 5°BG4 y la mínima en el CEIP San Pío X para el grupo 5°BG2 con 19 puntos, por lo que se puede afirmar que la diferencia sí es significativa. El centro con mejores puntuaciones sería el CEIP Anita Arnao mientras que el que posee las más bajas es el centro con la mínima puntuación previamente comentado.

Tabla 19

Grupos control canto

CEIP	5ºBG1	5ºBG2	5ºBG3	5ºBG4	6ºBG1	6ºBG2	6ºBG3	6ºBG4
ANITA ARNAO	26	27	27	28	22	22	25	24
LAS TEJERAS	24	22	22		22	20	24	21
SAN PÍO X	21	19						
CIUDAD DE BEGASTRI	23				23			

Se procede a analizar las puntuaciones para el ámbito del baile de los grupos experimentales de los cuatro centros analizados. Con estas puntuaciones podemos comprobar que el alumnado experimental presenta una mayor facilidad para el baile que para el canto. Otro aspecto a tener en cuenta es que no existe una diferencia significativa entre la máxima puntuación y la mínima.

En el caso de la mayor, será con 35 puntos y está presente en tres grupos del CEIP Las Tejeras y en cuatro del CEIP Anita Arnao. La puntuación que sigue al 35 como máxima puntuación, sería el 30, puntuación de los grupos 6ºAT2.2 y 6ºAT3. La puntuación más baja se encuentra en el CEIP Ciudad de Begastri, con 25 puntos en los grupos 5ºAT1 y 5ºAT3 (Tabla 20).

Tabla 20

Grupos experimentales baile

CEIP	5ºAT1	5ºAT2	5ºAT3	6ºAT1	6ºAT2.1	6ºAT2.2	6ºAT3
ANITA ARNAO	34	26	35	27	35	35	35
LAS TEJERAS	35	35	29	35	27	30	30
SAN PÍO X				26	26		
CIUDAD DE BEGASTRI	25	26	25				

Se agrupan en una tabla los resultados de los grupos control de los cuatro centros. En el caso de los grupos control de la habilidad del baile, se observa que la máxima puntuación

se halla en el centro CEIP Las Tejas con 35 puntos, seguido por 34 puntos en dos grupos del CEIP Anita Arnao.

La mínima puntuación es de 24 puntos que se localiza en un grupo del centro CEIP Ciudad de Begastri. Es decir, la diferencia que existe entre la máxima puntuación y la mínima, es considerable. Conviene señalar también que en el caso del centro CEIP Ciudad de Begastri existen cinco grupos en 6º para realizar el baile mientras que en el CEIP San Pío X sólo se crean dos grupos para el baile (Tabla 21).

Tabla 21

Grupos control baile

CEIP	5ºBG1	5ºBG2	5ºBG3	5ºBG4	6ºBG1	6ºBG2	6ºBG3	6ºBG4
ANITA ARNAO	27	30	26	29	28	33	34	34
LAS TEJERAS	33	31	28		35	26	30	35
SAN PÍO X	24	28						
CIUDAD DE BEGASTRI	25	25	24	25(6ºG1)	30	28	25	25

En la Tabla 22, encontramos las puntuaciones de los grupos experimentales de la habilidad de la instrumentación. La máxima puntuación de esta habilidad es de 29 puntos en el CEIP Anita Arnao mientras que la mínima es 18 en el CEIP Las Tejas. Se considera esta una diferencia notoria y a tener en cuenta. Nótese también que siendo la máxima puntuación posible de 35, sólo existe un 29, seguido de 25 puntos, por lo que esta habilidad supone un reto para el alumnado.

Tabla 22

Grupos experimental instrumentación

CEIP	5ºAT1	5ºAT2	5ºAT3	6ºAT1	6ºAT2.1	6ºAT2.2	6ºAT3
ANITA ARNAO	23	25	29	20	25	23	22
LAS TEJERAS	22	19	18	25	23	24	20
SAN PÍO X				20	20		
CIUDAD DE BEGASTRI	24						

Comentando los grupos control de la habilidad de la instrumentación llegamos a la Tabla 23 donde la máxima puntuación es de 28 puntos en el CEIP Las Tejas y la mínima, de 19, en el CEIP San Pío X. Vuelve a ocurrir lo mismo que en el caso de los grupos experimentales, la máxima puntuación queda lejos de lo máximo que se puede obtener que son 35 puntos mostrando así la dificultad que tiene el alumnado para la instrumentación.

Tabla 23

Grupos control instrumentación

CEIP	5ºBG1	5ºBG2	5ºBG3	5ºBG4	6ºBG1	6ºBG2	6ºBG3	6ºBG4
ANITA ARNAO	26	22	24	22	22	22	19	21
LAS TEJERAS	21	22	24		28	26	24	23
SAN PÍO X	19							
CIUDAD DE BEGASTRI	24				25			

A continuación, se muestran los datos agrupados por tríadas de cada ámbito para poder evaluar cómo ha repercutido la investigación en cada una de las tríadas. En el caso del CEIP Anita Arnao, la tríada 1 de 5ºA obtiene su mayor puntuación, siendo esta de 34, en el baile. En el caso de 6ºA, ocurre lo mismo, con una puntuación de 27.

En el CEIP Las Tejas, ocurre lo mismo que en el centro anterior; las máximas puntuaciones se localizan en la habilidad del baile. En el caso de los centros CEIP San Pío X y CEIP Ciudad de Begastri, los grupos de tríada 1 con mayor puntuación se encuentran

también en la habilidad del baile. La tríada 1 destaca en el baile respecto al resto de habilidades (Tabla 24).

Tabla 24

Tríada 1 Instinto

CEIP	CANTO		BAILE		INSTRUMENTACIÓN	
	5ºAT1	6ºAT1	5ºAT1	6ºAT1	5ºAT1	6ºAT1
ANITA ARNAO	27	23	34	27	23	20
LAS TEJERAS	25	24	35	35	22	25
SAN PÍO X		20		26		20
CIUDAD DE BEGASTRI	19		25		24	

En la Tabla 25 se muestran las puntuaciones de los grupos de las tríadas 2, cuya predisposición está enfocada al canto. En el caso de las máximas puntuaciones para el centro CEIP Anita Arnao, se localizan en el baile, mientras que en el centro CEIP Las Tejeras ocurre lo mismo, ambos centros poseen puntuaciones de 30 y 35 únicamente en la habilidad del baile.

La habilidad que sigue al baile en términos de puntuaciones es la del canto antes que la instrumentación. En el caso de los grupos de los centros CEIP San Pío X y CEIP Ciudad de Begastri, el ámbito con 26 puntos, por encima de 24 y 23 del canto y 20 de la instrumentación, es el baile. Sólo aparecen datos del canto y el baile en el centro Ciudad de Begastri puesto que en la instrumentación no se cumplió con uno de los requisitos y se hizo una instrumentación grupal.

Tabla 25

Tríada 2 Sentimiento

CEIP	CANTO			BAILE			INSTRUMENTACIÓN		
	5ºAT2	6ºAT2.1	6ºAT2.2	5ºAT2	6ºAT2.1	6ºAT2.2	5ºAT2	6ºAT2.1	6ºAT2.2
ANITA ARNAO	26	23	27	26	35	35	25	23	20
LAS TEJERAS	24	23	26	35	27	30	19	23	24
SAN PÍO X		24			26			20	
CIUDAD DE BEGASTRI	23			26					

Para analizar los grupos de la tríada 3, nos centraremos en la Tabla 26. En este caso, se supone que la habilidad que tiene que presentar mayor puntuación en relación con la información dada por los autores sería la instrumentación.

De antemano, cabe añadir que el centro CEIP San Pío X no obtuvo ningún alumno ni alumna, con eneatispo de tríada 1 por ello no aparece en dicha tabla. En el CEIP Anita Arnao, la mayor puntuación se registra en la habilidad del baile siendo la máxima opción posible: 35 puntos, tanto en 5º como en 6º, seguido por la puntuación de 20 para 5ºAT3 en el canto y 29 en la instrumentación para también 5ºAT3.

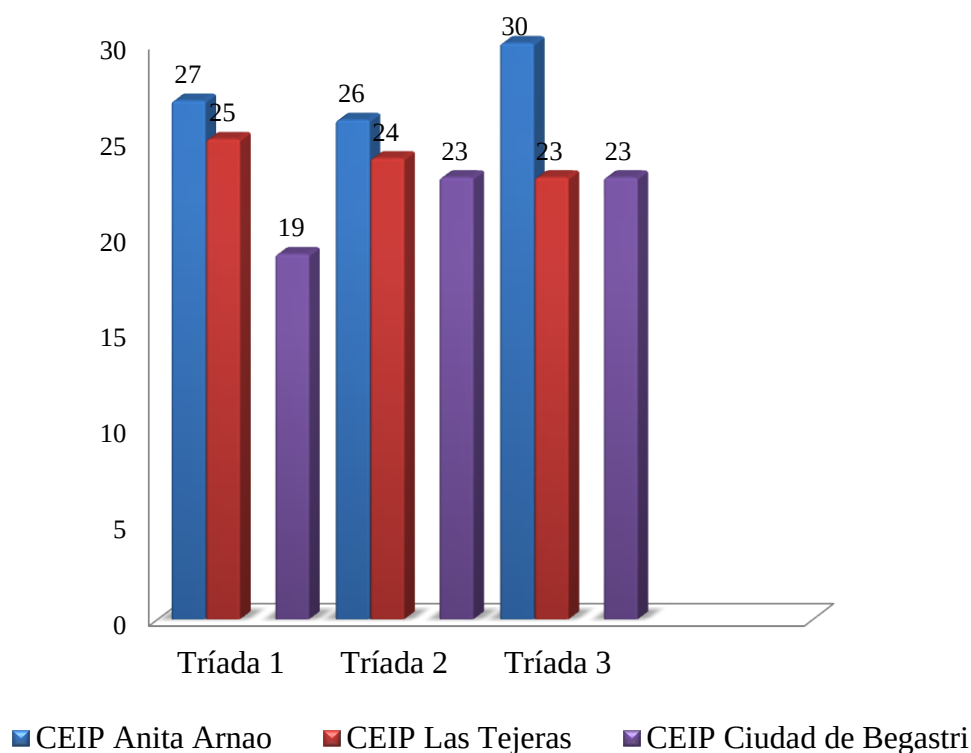
En el caso del CEIP Las Tejas, la puntuación más alta se encuentra en la habilidad del baile, seguida por las puntuaciones del canto antes que de la instrumentación. Para el centro Ciudad de Begastri, la máxima puntuación se obtiene de nuevo en la habilidad del baile. Cabe destacar que no se obtienen datos del grupo de instrumentación ya que se realizó de manera conjunta con toda la clase, sin seguir uno de los requisitos clave.

Tabla 26

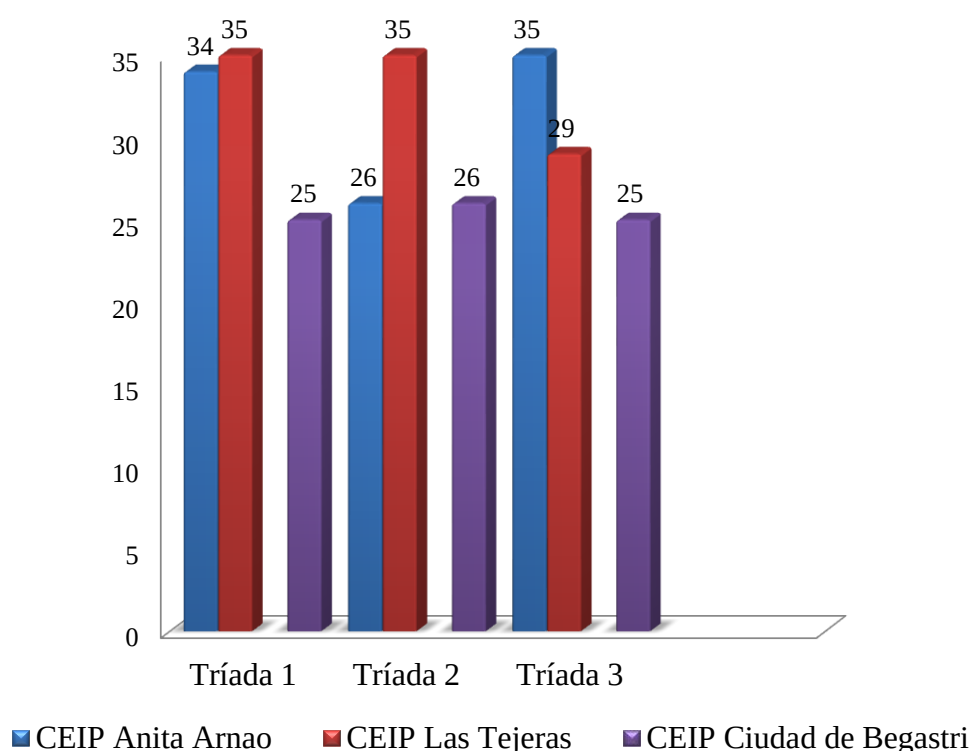
Tríada 3 Pensamiento

CEIP	CANTO		BAILE		INSTRUMENTACIÓN	
	5ºAT3	6ºAT3	5ºAT3	6ºAT3	5ºAT3	6ºAT3
ANITA ARNAO	30	26	35	35	29	22
LAS TEJERAS	23	22	29	30	18	20
CIUDAD DE BEGASTRI	23		25			

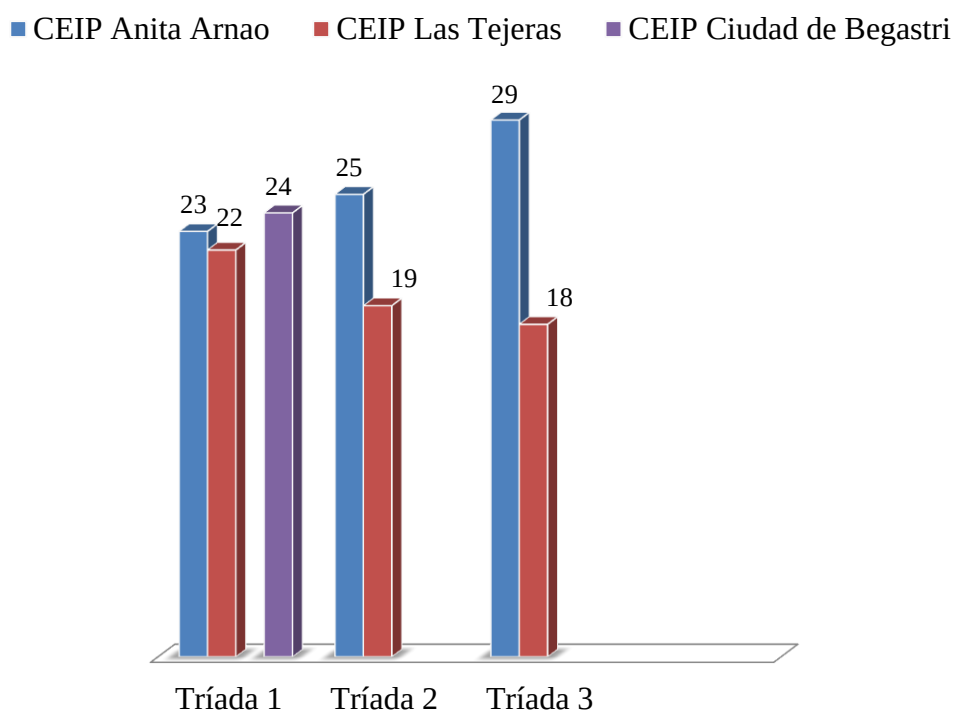
Para poder visualizar los datos de manera más clara se aportan una serie de gráficos donde exponer los resultados. En primer lugar, en el Figura 17 tendremos las puntuaciones de las tres tríadas en el ámbito del canto en tres centros en el curso de 5ºA. Observamos que la puntuación más alta del canto no la tiene la tríada 2 como se supone que sería, sino la tríada 3. En el CEIP Anita Arnao destaca la tríada 3, mientras que en el de Las Tejeras, es la tríada 1. En el caso de CEIP Ciudad de Begastri, las tríadas 2 y 3 obtienen la misma puntuación a diferencia de la tríada 1. No existen resultados del centro San Pío X por poseer únicamente grupo experimental en 6º.

Figura 17*Canto en 5ºA por tríadas*

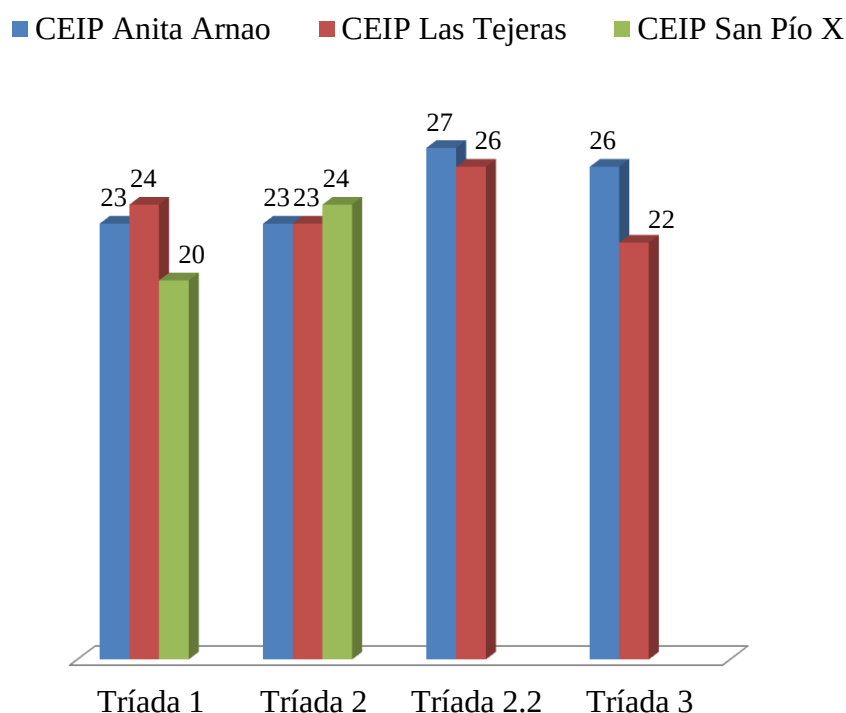
Con el fin de analizar el resultado de las tríadas en el baile en el curso de 5ºA, se muestra que las tríadas 1 y 2 en el centro Las Tejas obtienen la máxima puntuación, mientras que en el centro de Ciudad de Begastrí, se quedan en torno a los 25 puntos. El CEIP Anita Arnao obtiene una puntuación máxima en la tríada 3 y la puntuación más alta tras el 35, en la tríada 1 (Figura 18).

Figura 18*Baile en 5ºA por tríadas*

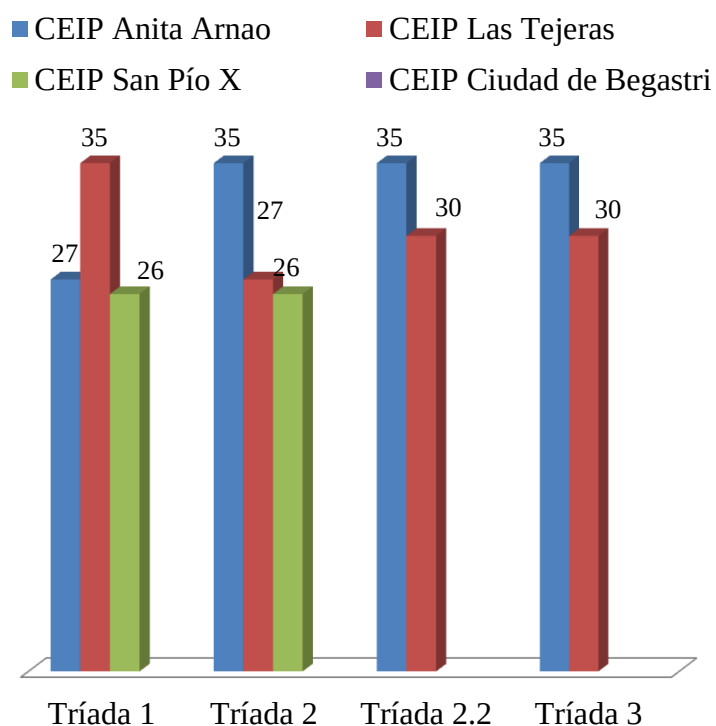
En la Figura 19, se agrupan las puntuaciones del ámbito de la instrumentación de las tres tríadas en los centros para el curso 5ºA. Se comprueba que la instrumentación es la habilidad donde menos puntuación obtiene el alumnado. Se estipula que la tríada que mayor predisposición tiene para esta habilidad es la tríada 3. Sólo en el caso del centro Anita Arnao la tríada 3 destaca sobre las demás. Con los centros San Pío X y Ciudad de Begastri los resultados no son determinantes pues no se han seguido los mismos requisitos que los otros centros.

Figura 19*Instrumentación en 5ºA por tríadas*

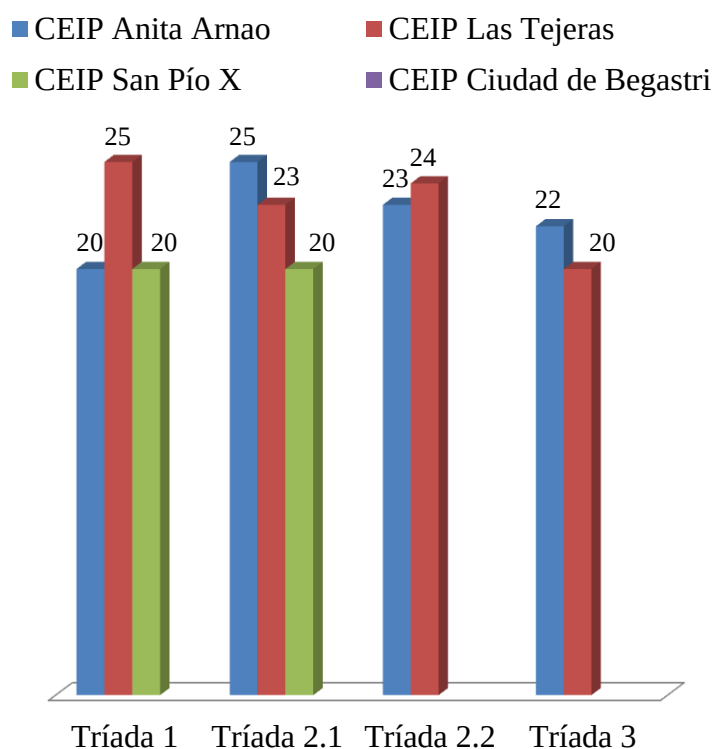
En el caso de las tríadas en 6ºA para el canto se observa que, no existen datos del colegio Ciudad de Begastri por no tener grupo experimental en 6º de Primaria igual que ocurría previamente con 5º de Primaria en el San Pío X. Este suceso se repetirá en los dos próximos gráficos ya que muestran el resto de habilidades para el mismo nivel. Además, este último centro sólo tiene grupos de las dos primeras tríadas faltándole un grupo de la tríada del pensamiento. El CEIP Anita Arnao es el centro con mejor resultados en la habilidad del canto y la tríada que más destaca en todos los centros es la 2, la que se supone que se predispone para esta habilidad (Figura 20).

Figura 20*Canto en 6ºA por tríadas*

Con el fin de analizar los resultados de la Figura 21 donde se muestran las tríadas para la habilidad del baile en 6ºA cabe destacar que, sólo en el centro de Las Tejas destaca la tríada que se presupone para esta habilidad, que es la tríada 1. En el CEIP Anita Arao obtienen la misma puntuación las tríadas 2 y 3, quedando la tríada 1 bastante alejada con 27 puntos respecto a los 35. Mientras que en CEIP San Pío X los dos grupos en las tríadas 1 y 2 obtienen la misma puntuación.

Figura 21*Baile en 6ºA por tríadas*

Por último, llegamos a la habilidad de la instrumentación en el curso de 6º A y destacamos que, en el CEIP Anita Arnao la tríada con más puntuación es la tríada 2, en CEIP Las Tejas es la tríada 1 y en el CEIP San Pío X, tríada 1 y 2 presentan la misma puntuación. En ningún caso se presenta la tríada 3 como poseedora de máximos puntos como se estipula de antemano (Figura 22).

Figura 22*Instrumentación en 6ºA por tríadas*

En la Tabla 27 tenemos todos los datos agrupados de las tres tríadas y de las habilidades en 5º A para comprobar cuáles son los datos más altos dentro de cada grupo. En el caso del centro Anita Arnao la habilidad que mejor puntuación tiene es el baile, seguido por el canto y, por último la instrumentación. Se da el caso que la tríada 3 destaca por encima de las demás tríadas en las tres habilidades, teniendo la máxima puntuación para todas las habilidades. En el caso del CEIP Las Tejeras, las mejores puntuaciones están en la habilidad del baile, seguido por el canto y finalmente, la instrumentación. Se produce de nuevo el caso del centro anterior ya que la tríada 1 es la que obtiene la mejor puntuación en las tres pruebas. La tríada 2 también obtiene la máxima puntuación en el baile. En el caso del centro Ciudad de Begastrí, la tríada 2 es la que consigue las puntuaciones más altas, igualándole la tríada tres sólo en la puntuación del canto. Cabe repetir que la instrumentación no se hizo por tríadas por lo que no se obtiene un dato concluyente.

Tabla 27*Habilidades y tríadas en 5º A*

CEIP	Canto			Baile			Instrumentación		
	Tríada	Tríada	Tríada	Tríada	Tríada	Tríada 3	Tríada 1	Tríada	Tríada 3
	1	2	3	1	2			2	
ANITA ARNAO	27	26	30	34	26	35	23	25	29
LAS TEJERAS	25	24	23	35	35	29	22	19	18
CIUDAD DE BEGASTRI	19	23	23	25	26	25	24		

Para poder visualizar todos los datos de forma única se realiza la Tabla 28 donde encontramos los datos de las tríadas, divididos por habilidades y por centros para el nivel de 6º, siendo el grupo A por ser el experimental. El centro Ciudad de Begastri no aparece en dicha tabla por no tener un grupo experimental en 6º de Primaria. En las columnas de la Tríada 2 aparecen dos valores por tener dos subgrupos dicha tríada. En el CEIP Anita Arnao, las máximas puntuaciones en las tres habilidades están en la tríada 2, teniendo la tríada 3 la misma puntuación máxima sólo en el baile. En el caso del CEIP Las Tejeras, la tríada 1 obtiene la máxima puntuación en baile e instrumentación, pero la tríada 2 la mejor en canto. Si comprobamos el centro San Pío X, las máximas puntuaciones las tiene la tríada 2, presentando la tríada 1 la misma puntuación máxima en baile e instrumentación.

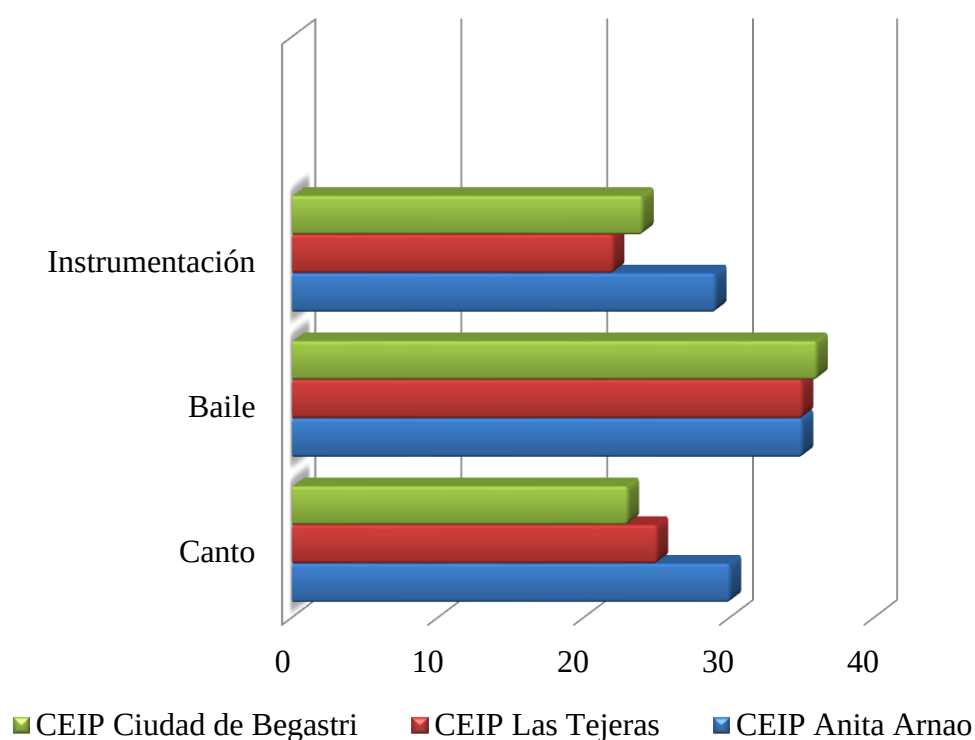
Tabla 28*Habilidades y tríadas en 6º A*

CEIP	Canto			Baile			Instrumentación		
	Tríada	Tríada	Tríada	Tríada	Tríada	Tríada 3	Tríada 1	Tríada	Tríada
	1	2	3	1	2			2	3
ANITA ARNAO	23	23 / 27	26	27	35/35	35	20	25/23	22
LAS TEJERAS	24	23 / 26	22	35	27/30	30	25	23/24	20
SAN PÍO X	20	24		26	26		20	20	

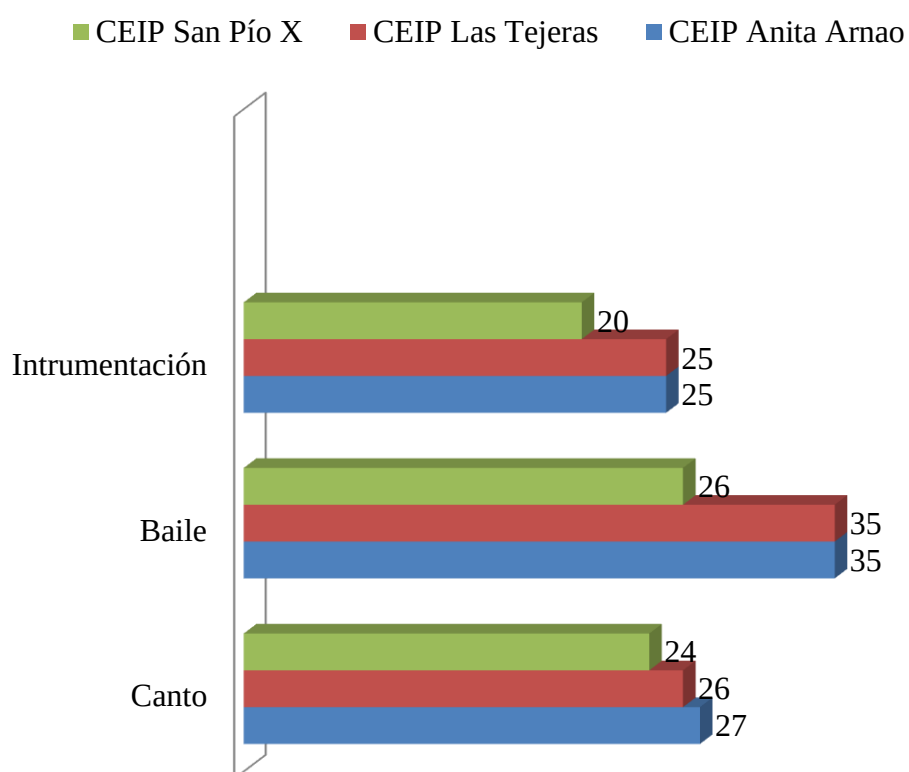
En el Figura 23 se recogen las puntuaciones máximas de cada habilidad y comprobamos lo mencionado previamente, el resultado más alto de los tres centros es en la habilidad del baile, seguida por la del canto y concluyendo con la instrumentación.

Figura 23

Máximas puntuaciones en habilidades 5ºA



En el caso de los grupos de 6º experimentales ocurre como con 5º, el baile es la habilidad con mejor puntuación, dejando en último lugar a la instrumentación. Al haber recogido las puntuaciones más altas de cada habilidad nos facilita el poder realizar seguidamente el desarrollo de las conclusiones (Figura 24).

Figura 24*Máximas puntuaciones en habilidades 6ºA*

7.2. PANAS

Objetivo específico 4: Estudiar el efecto de la propuesta en el bienestar emocional del alumnado teniendo en cuenta el agrupamiento en tríadas.

Correspondiente al *cuarto al objetivo específico*, se hace necesario el proceder con el PANAS y analizar los resultados que están directamente relacionados con él, en fase pretest y postest. En relación con el cuestionario pasado a los alumnos y alumnas tanto al principio de la intervención como al final, se obtienen diversos datos que deben ser analizados de forma individual como conjunta. Al haberse realizado en dos momentos puntuales, es conveniente comprobar si las respuestas aportadas presentan algún tipo de modificación relevante para el estudio. Con dicho fin, se procede a exponer los datos estadísticos vinculantes:

Para el análisis estadístico descriptivo de la muestra se han empleado los métodos descriptivos básicos, de modo que, para las variables cualitativas, se ha obtenido el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente. Para estudiar la evolución de las dimensiones del PANAS entre los grupos, se efectuaron las pruebas ANOVA de dos factores con medidas repetidas en uno de ellos mediante el procedimiento Modelo Lineal General (MLG). Las comparaciones entre grupos para las variables ordinales se realizaron mediante la prueba *U* de Mann-Whitney. El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 27.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < 0.05$.

A continuación (Tabla 29), se muestran los resultados de las pruebas ANOVA de dos factores con medidas repetidas en uno de ellos realizadas para determinar si se ha producido un cambio en las puntuaciones de los afectos de la escala PANAS y si en ese cambio influye el grupo. Tanto en el afecto positivo como en el negativo, los resultados evidenciaron que no ha habido cambios estadísticamente significativos en el post con respecto a la medida inicial. Haciendo ver que los pensamientos y las actitudes del alumnado no se ven modificadas habiendo realizado la intervención, ni en el grupo experimental ni en el grupo control.

Tabla 29

Descriptivos y contrastes estadísticos escala PANAS

	Medida		Efectos intra-sujetos	
	Pre	Post	Tiempo	Grupo*Tiempo
	Media (DT)	Media (DT)	F(gl); p-valor (η^2)	F(gl); p-valor (η^2)
Afecto positivo			<i>Diferencia medias</i> (p-valor)	<i>Diferencia medias</i> (p-valor)
Experimental	24,45 (3,08)	24,17 (2,58)	0,27 (0,379)	
Control	23,83 (3,27)	23,98 (3,60)	-0,15 (0,601)	
<i>Diferencia medias</i> (p-valor)	0,61 (0,177)	0,19 (0,669)		
Afecto negativo			<i>Diferencia medias</i> (p-valor)	<i>Diferencia medias</i> (p-valor)
Experimental	18,32 (3,46)	17,72 (3,37)	0,60 (0,158)	
Control	17,96 (3,18)	17,64 (3,66)	0,32 (0,335)	
<i>Diferencia medias</i> (p-valor)	0,36 (0,111)	0,08 (0,885)		

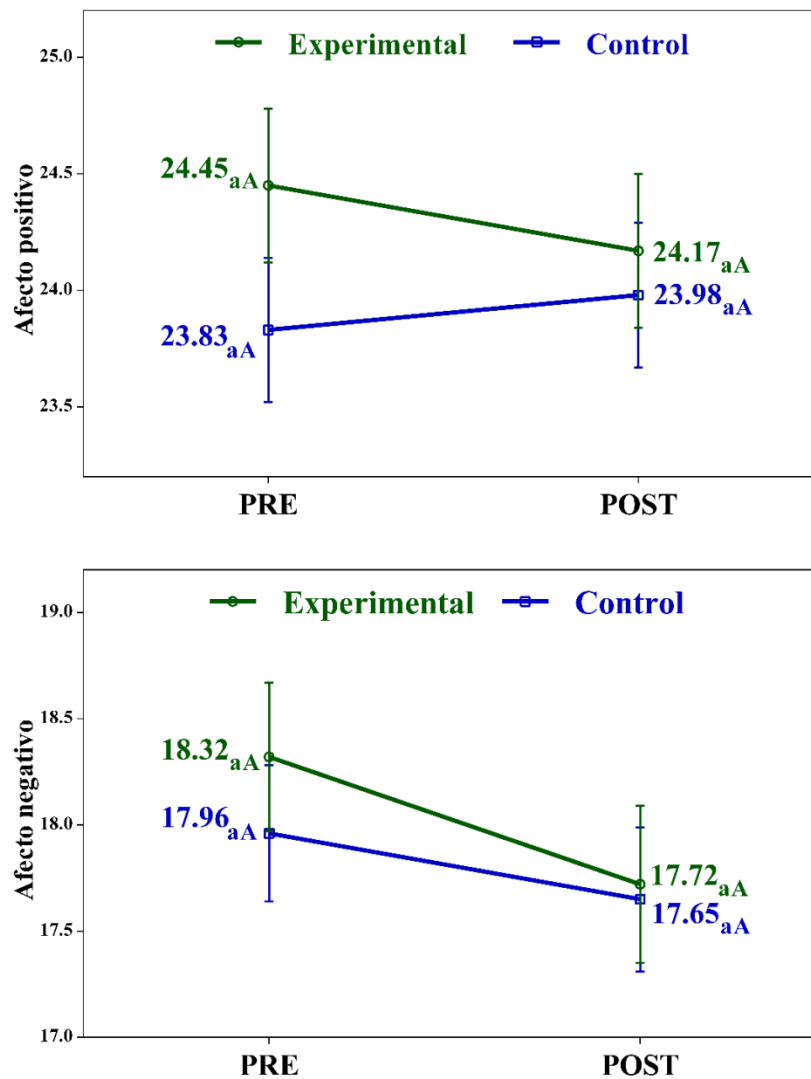
g.l.: grados de libertad. η^2 : eta cuadrado parcial (tamaño del efecto)

Para poder hacer comparaciones entre los momentos temporales dentro de un mismo grupo, se observa que tanto el grupo experimental como el grupo control no presentan diferencias estadísticamente significativas entre los momentos temporales en el mismo grupo (corrección de Bonferroni), ya que las letras son iguales. Ocurre lo mismo con la comparativa

entre los grupos con el mismo momento temporal. Las letras aparecen iguales por lo que no se perciben diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el mismo momento temporal (corrección de Bonferroni) (Figura 25).

Figura 25

Puntuaciones afecto positivo y negativo según grupo



7.3. FLOW

Objetivo específico 5: Conocer y analizar el nivel de motivación que presenta el alumnado tras la intervención didáctica.

De acuerdo al *quinto objetivo*, se procede a analizar los resultados del FLOW que se han obtenido únicamente al final de la intervención. El presente cuestionario se realizó para medir el nivel de motivación que el alumnado había presentado durante las sesiones. El FLOW está compuesto por 15 ítems, donde los doce primeros se evaluaron de forma cuantitativa con una rúbrica de cuatro puntos: *1 Nada*, *2 Un poco*, *3 Bastante* y *4 Mucho*. Además, presenta también tres preguntas donde los discentes pudieron redactar aspectos sobre qué aprendieron, qué cambiarían, y qué es lo que más le gustó. Con el fin de estudiar si el objetivo se ha conseguido

Con el fin de conocer los datos de forma más específica se realiza el análisis de cada una de las preguntas teniendo en cuenta las variables de grupos experimental y control y de centro, se realiza una serie de tablas donde se agrupan todos los datos a relevantes para poder aportar luz a unas futuras conclusiones del estudio. Se pueden observar la frecuencia y el porcentaje de cada una de las respuestas del alumnado con relación a cada una de las doce cuestiones. En el caso del alumnado de los grupos experimental la muestra es de 93 niños y niñas, mientras que la muestra del alumnado de los grupos control es de 112 personas.

En la Tabla 30 se presentan los resultados en torno a la atención prestada por los alumnos y alumnas durante las sesiones. Se observa como existen ligeras diferencias entre los grupos experimental y control, en cuanto que los primeros señalan que han estado más atentos que los segundos. Así pues, mientras que el 94,4% de los participantes en el grupo experimental señalan que han estado *Bastante* (80%) o *Mucho* (14,4%), el 89,4% en el segundo caso. En consecuencia, los datos obtenidos en el caso de los grupos control es mayor para aquellos casos que señalan que su nivel de atención ha sido *Poco* o *Nada*. Cuando se profundiza en la variable centro de estudio, la tendencia global se mantiene en cuanto que los grupos experimentales dado que en su mayoría presentan una mayor atención frente a los grupos control. Si bien, sí se encuentran variaciones en función del centro siendo el caso de los grupos experimentales. Como en el CEIP Las Tejeras, con un 96,8% seguido del CEIP Anita Arnao, que presenta un índice de mayor atención con un 94,3%. Destacan las diferencias halladas en el CEIP San Pío X entre su grupo control y experimental quienes

presentan un 25,7% como diferencia entre aquellos discentes que señalan que han estado *Mucho* o *Bastante* atentos del grupo experimental (85,7%) frente aquellos que lo hacen del grupo control (60%). A pesar de que no difieran tanto los datos, también se da para el CEIP Las Tejas una variación de más de un 12% entre el alumnado que señala estar *Mucho* o *Bastante* atento durante las sesiones entre el grupo experimental (96,8%) y control (84,4%).

Tabla 30

Porcentajes y frecuencias de atención

VARIABLES		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
		%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
CEIP ANITA ARNAO	Experimental	2.9	1	2.9	1	80	28	14.3	5	100	35
	Control	6.3	2	15.6	5	50	16	39.4	9	100	32
CEIP LAS TEJERAS	Experimental			3.2	1	58.1	18	38.7	12	100	31
	Control	6.3	2	9.4	3	62.5	20	21.9	7	100	32
CEIP CIUDAD DE BEGASTRI	Experimental			15.4	2	38.5	5	46.1	6	100	13
	Control			3	1	57.6	19	29.4	13	100	33
CEIP SAN PÍO X	Experimental			14.3	2	78.6	11	7.1	1	100	14
	Control			40	6	33.3	5	26.7	4	100	15
TOTAL	Experimental	1	1	6.4	6	66.6	62	25.8	24	100	93
	Control	3.5	4	13.3	15	53.5	60	29.4	33	100	112

En la Tabla 31 se observan las frecuencias y porcentajes de la pregunta relacionada con nivel de nerviosismo que presenta el alumnado a la hora de realizar la intervención educativa. Se observa como existen ligeras diferencias entre los grupos experimental y control, en cuanto que los segundos señalan que han estado menos nerviosos que los primeros. El 74,7% de los participantes en el grupo control señalan que han estado *Nada* (32,4%) o *Poco* (42,3%), el 74,1% corresponde al grupo experimental. En consecuencia, los datos obtenidos tanto para el caso de los grupos control como los grupos experimental obtienen una puntuación similar (15,8%) y (15,2%) en los valores de *Bastante* y *Mucho*. Cuando se profundiza en la variable centro de estudio, la tendencia global se mantiene en cuanto que tanto los grupos experimental como los control, presentan datos similares. Si bien, sí se encuentran variaciones en función del centro, como en el CEIP Las Tejas, con un 77,4% en el grupo

experimental, seguido del CEIP Ciudad de Begastri, que presenta un índice de menor nerviosismo con un 92,3%. En el CEIP Ciudad de Begastri entre su grupo control y experimental sólo varía no más de un 6% (87,8%). En el CEIP Las Tejeras hay una variación de más de un 10% entre el alumnado que señala estar *Poco* o *Nada* nervioso durante las sesiones entre el grupo experimental (96,8%) y control (84,4%).

Tabla 31

Porcentajes y frecuencias de nervios

VARIABLES		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
		%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
CEIP ANITA ARNAO	Experimental	11.4	4	54.3	19	11.4	4	22.9	8	100	35
	Control	21.9	7	46.9	15	18.8	6	12.5	4	100	32
CEIP LAS TEJERAS	Experimental	29	9	48.4	15	9.7	3	12.9	4	100	31
	Control	25	8	40.6	13	9.4	3	21.9	7	96.9	31
CEIP CIUDAD DE BEGASTRI	Experimental	38.5	5	53.8	7	7.7	1			100	13
	Control	45.4	15	42.4	14	12.1	4			100	33
CEIP SAN PÍO X	Experimental	7.1	1	64.3	9	21.4	3	7.1	1	100	14
	Control	40	6	33.3	5	13.3	2	13.3	2	100	15
TOTAL	Experimental	20.4	19	53.8	50	11.8	11	14	13	100	93
	Control	32.4	36	42.3	47	13.5	15	11.7	13	99.1	111

La comprensión a la hora de realizar las actividades cobra un gran papel para superar los retos que se han ido presentando en las diversas sesiones. Por ello, se analizan los resultados sobre la pregunta centrada en la comprensión de las explicaciones para poder realizar las tareas. En la Tabla 32, hallamos los datos vinculados con los porcentajes y las respectivas frecuencias de cada uno de los centros participantes en el estudio. Se observa como apenas existen diferencias entre los grupos experimental y control, en cuanto que los primeros señalan que han comprendido las tareas un 82,4%, comprendiendo *Bastante* (30,8%) o *Mucho* (51,6%), el 88,2% en el segundo caso (41,8%) y (46,4%). En consecuencia, los datos obtenidos en el caso de los grupos experimental son ligeramente mayores para aquellos casos que señalan que su nivel de comprensión ha sido *Poco* o *Nada*.

Con el fin de centrarnos en la variable de centro de estudio se confirma que, tanto en el CEIP Anita Arnao como el CEIP Las Tejeras, los grupos experimental poseen un mayor nivel de comprensión (85,6%) y (87,5%) respectivamente, mientras que en el caso de del CEIP

Ciudad de Begastri se encuentra una observación de más del 50% entre el grupo control y el experimental, siendo el primero el más elevado, ya que ningún discente del grupo experimental ha marcado la categoría de *Mucho*. De este modo también llama la atención las diferencias halladas en el CEIP San Pío X entre su grupo control y experimental quienes dictan en un 28,6% la diferencia entre aquellos alumnos y alumnas que señalan que han comprendido *Mucho* o *Bastante* del grupo control (100%) frente aquellos que lo hacen del grupo experimental (71,4%).

Tabla 32

Porcentajes y frecuencias de comprensión

VARIABLES		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
		%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
CEIP ANITA ARNAO	Experimental			8.6	3	25.6	10	60	21	97.1	34
	Control	3.1	1	9.4	3	37.5	12	46.9	15	96.9	31
CEIP LAS TEJERAS	Experimental	3.2	1	3.2	1	25.8	8	61.7	21	100	31
	Control			15.6	5	21.9	7	59.4	19	96.9	31
CEIP CIUDAD DE BEGASTRI	Experimental			61.5	8	38.5	5			100	13
	Control			12.1	4	57.6	19	30.3	10	100	33
CEIP SAN PÍO X	Experimental			21.4	3	35.7	5	35.7	5	92.3	13
	Control					53.3	8	46.7	7	100	15
TOTAL	Experimental	1.1	1	16.5	15	30.8	28	51.6	47	97.8	91
	Control	0.9	1	10.9	12	41.8	46	46.4	51	98.2	110

Entra en escena el dominio sobre las habilidades trabajadas y sobre las tareas que había que realizar. Mostramos en la Tabla 33 como apenas, existen diferencias entre los grupos experimental y control en cuanto que, los primeros señalan que han dominado las tareas un 82,6% *Bastante* (39,1%) o *Mucho* (43,5%), el 87,8% en el segundo caso (46,4%) y (41,4%). De este modo se comprueba como el grupo control presenta un porcentaje ligeramente mayor que el del grupo experimental. En el caso de los valores de *Poco* dominio o *Nada* de dominio el grupo experimental posee un 17,4% mientras que el control, un 12,7%. Se hace destacable que sólo dos de los ocho grupos obtienen respuestas en la categoría de *Nada* de dominio, siendo únicamente el 2,7% del total de participantes. Con el fin de centrarnos en la variable de centro de estudio se confirma que, tanto en el CEIP Anita Arnao como el CEIP Las Tejeras, los grupos control poseen un mayor nivel de comprensión (87,4%) y (93,8%), siendo esta última el

valor más alto. En el caso de del CEIP Ciudad de Begastri los valores obtenidos varían en un 13% a favor de los grupos control (76,9%) y (89,9%). De este modo también sorprende las diferencias halladas en el CEIP San Pío X entre su grupo control y experimental quienes se separan por un 20,2%, siendo el único centro en el que el grupo experimental obtiene un porcentaje más alto que el grupo control. De este modo, la diferencia entre aquellos alumnos y alumnas que señalan que han comprendido *Mucho* o *Bastante* del grupo control (66,7%) frente aquellos y aquellas que lo hacen en el grupo experimental (86,9%).

Tabla 33

Porcentajes y frecuencias de dominio

VARIABLES		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
		%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
CEIP ANITA	Experimental			11.4	4	34.3	12	54.3	19	100	35
ARNAO	Control	6.3	2	6.3	2	43.7	14	43.7	14	100	32
CEIP LAS	Experimental			19.4	6	41.9	13	38.7	12	100	31
TEJERAS	Control			6.3	2	46.9	15	46.9	15	100	32
CEIP CIUDAD	Experimental			23.1	3	30.8	4	46.1	6	100	13
DE BEGASTRI	Control			12.1	4	54.6	18	33.3	11	100	33
CEIP SAN PÍO	Experimental			23.1	3	53.8	7	23.1	3	92.3	13
X	Control	6.7	1	20	3	26.7	4	40	6	93.3	14
TOTAL	Experimental			17.4	16	39.1	36	43.5	40	98.9	92
	Control	2.7	3	10	11	46.4	51	41.4	46	99.1	111

Para poder analizar los resultados obtenidos sobre el nivel de vergüenza que ha tenido o sufrido el alumnado durante el transcurso de las sesiones se han recogido una serie de datos en la Tabla 34. Se hallan ligeras diferencias entre los grupos experimental y control, en cuanto que los primeros señalan que han sentido menos vergüenza que los segundos. El 73,2% de los participantes en el grupo experimental señalan que han estado *Nada* (32,3%) o *Poco* (40,9%), el 72,9% en el segundo caso. Existe una diferencia considerable entre los valores que obtienen las categorías de *Nada* y *Poco* respecto a las de *Bastante* y *Mucho*, estando las máximas puntuaciones de los cuatro centros en los valores *Nada* y *Poco*. Cuando se profundiza en la variable centro de estudio, la tendencia global se mantiene en cuanto que los grupos experimentales dado que en su mayoría presentan un menor nivel de vergüenza frente a los grupos control, exceptuando en el caso del CEIP Ciudad de Begastri. Si bien, sí se encuentran

variaciones en función del centro. El grupo experimental del CEIP San Pío X presenta el nivel de vergüenza más bajo de toda la muestra. En el caso del CEIP Anita Arnao la diferencia no muestra significancias (65,7%) y (65,6%). En el CEIP Las Tejeras, destaca el grupo experimental con una variación de un 5% respecto al grupo control, lo mismo ocurre en el CEIP Ciudad de Begastri, pero siendo el grupo control el que presentan mayor puntuación que el experimental (81,5%) y (76,9%). Las diferencias halladas en el CEIP San Pío X entre su grupo control y experimental muestran un 12,4%, la diferencia entre aquellos discentes que señalan que han estado *Nada* o *Poco* avergonzados del grupo experimental (85,7%) frente aquellos que lo hacen del grupo control (73,3%).

Tabla 34

Porcentajes y frecuencias de vergüenza

VARIABLES		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
		%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
CEIP ANITA ARNAO	Experimental	34.3	12	31.4	11	11.4	4	22.9	8	100	35
	Control	28.1	9	37.5	12	15.6	5	18.8	6	100	32
CEIP LAS TEJERAS	Experimental	29	9	45.2	14	12.9	4	12.9	4	100	31
	Control	34.4	11	34.4	11	12.5	4	15.6	5	96.9	31
CEIP CIUDAD DE BEGASTRI	Experimental	30.8	4	46.1	6	15.4	2	7.7	1	100	13
	Control	30.3	10	51.5	17	3	1	15.1	5	100	33
CEIP SAN PÍO X	Experimental	35.7	5	50	7	7.1	1	7.1	1	100	14
	Control	40	6	33.3	5	13.3	2	13.3	2	100	15
TOTAL	Experimental	32.3	30	40.9	38	11.8	11	15	14	100	93
	Control	32.4	36	40.5	45	10.8	12	16.2	18	99.1	111

Con el fin de poder tener un conocimiento sobre el nivel de aburrimiento que ha tenido el alumnado durante el desarrollo de las sesiones y de las tareas, se hace necesaria la recopilación de datos referentes al objeto de estudio. Existen ligeras diferencias entre los grupos control y experimental, en cuanto que los primeros señalan que han sentido menos aburrimiento que los segundos. Así pues, mientras que el 85,7% de los participantes en el grupo control señalan que han estado *Nada* (48,9%) o *Poco* (51,8%), el 81,1% en el segundo caso. En los grupos experimentales se encuentra también una respuesta más alta (18,9%) en relación al aburrimiento respecto a los grupos control (14,3%). Cuando se profundiza en la variable centro de estudio, no existen tendencia global pues en dos centros el grupo experimental

supera al grupo control y en otros dos ocurre a la inversa. En el caso del análisis de centros, el nivel de aburrimiento es menor en los grupos experimentales en el CEIP Anita Arnao (82,9%) y el CEIP Ciudad de Begastri (92,3%). En el caso del CEIP San Pío X, el grupo control expone que presenta menos nivel de aburrimiento que el grupo experimental, en un 1,4% menos. Cabe señalar el caso del CEIP Las Tejas donde la diferencia del nivel de aburrimiento en el nivel de los grupos control y experimental se muestra en un 23%, siendo el porcentaje mayor de 90,7%. Se remarca también que el valor *Mucho* únicamente obtiene 5,6% del total de la muestra (Tabla 35).

Tabla 35

Porcentajes y frecuencias de aburrimiento

VARIABLES		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
		%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
CEIP ANITA ARNAO	Experimental	54.3	19	28.6	10	14.3	5	2.9	1	100	35
	Control	28.1	9	50	16	6.3	2	15.6	5	100	32
CEIP LAS TEJERAS	Experimental	29	9	38.7	12	16.1	5	9.7	3	93.5	29
	Control	59.4	19	31.3	10	6.3	2	3.1	1	100	32
CEIP CIUDAD DE BEGASTRI	Experimental	76.9	10	15.4	2					92.3	12
	Control	66.7	22	24.2	8	9.1	3			100	33
CEIP SAN PÍO X	Experimental	42.9	6	35.7	5	14.3	2	7.1	1	100	14
	Control	53.3	8	26.7	4	13.3	2	6.7	1	100	15
TOTAL	Experimental	48.9	44	32.2	29	13.3	12	5.6	5	96.8	90
	Control	51.8	58	33.9	38	8	9	6.3	7	100	112

En la Tabla 36 se pretende recoger los resultados de la pregunta en referencia al gusto que ha sentido el alumnado a la hora de realizar las actividades, es decir, si les han parecido atractivas e interesantes. Se observa como existen diferencias entre los grupos experimental y control, en cuanto que los primeros señalan que presentan un gusto por las tareas de un 73,1%, gustándoles *Bastante* (43%) o *Mucho* (30,1%), mientras que el 67,8% en el segundo caso (33%) y (34,8%). De este modo se comprueba como el grupo experimental presenta un porcentaje ligeramente mayor que el del grupo control. En el caso de los valores de *Poco* dominio o *Nada* de dominio el grupo experimental posee un 26,9% mientras que el control un 32,1%, es decir, el grupo control afirma presentar menor gusto por las actividades realizadas.

Con el fin de centrarnos en la variable de centro de estudio se confirma que, tanto en el CEIP Ciudad de Begastri como el CEIP San Pío X los grupos experimentales presentan las máximas puntuaciones haciendo ver que han sentido mayor gusto por las tareas con un 84,5% y un 85,7%. Cabría destacar al CEIP Anita Arnao por presenta una diferencia considerable entre los datos del grupo experimental y el grupo control, dictando en un 26,9%. En el caso de del CEIP Las Tejas los valores obtenidos varían en un 16,9% a favor de los grupos control (54,9%) y (71,8%), recalcar también que, es el único centro en el que el grupo control obtiene un porcentaje más alto que el grupo experimental.

Tabla 36

Porcentajes y frecuencias del gusto por las actividades

VARIABLES		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
		%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
CEIP ANITA ARNAO	Experimental	8.6	3	11.4	4	51.4	18	28.6	10	100	35
	Control	12.5	4	34.4	11	28.1	9	25	8	100	32
CEIP LAS TEJERAS	Experimental	29	9	16.1	5	35.5	11	19.4	6	100	31
	Control	9.4	3	21.9	7	28	8	43.8	14	100	32
CEIP CIUDAD DE BEGASTRI	Experimental			15.4	2	23	3	61.5	8	100	13
	Control	3	1	21.2	7	42.4	14	33.3	11	100	33
CEIP SAN PÍO X	Experimental			14.3	2	57.1	8	28.6	4	100	14
	Control	13.3	2	6.7	1	40	6	40	6	100	15
TOTAL	Experimental	12.9	12	14	13	43	40	30.1	28	100	93
	Control	8.9	10	23.2	26	33	37	34.8	39	100	112

Para poder conocer si el alumnado está abierto a querer volver a repetir este tipo de intervención se formuló una pregunta con el fin de poder dar respuesta a todo los datos recogidos. Existen diferencias entre los grupos experimental y control, en cuanto que los primeros destacan que quieren repetir las actividades más que en el caso de los segundos. El 68,9% de los participantes en el grupo experimental señalan que han estado *Bastante* (21,1%) o *Mucho* (47,8%), el 61,6% en el segundo caso. En consecuencia, los datos obtenidos en el caso de los grupos control es mayor para aquellos casos que señalan que su nivel querer repetir es *Poco* o *Nada*. Cuando se profundiza en la variable centro de estudio, la tendencia global se mantiene en cuanto que los grupos experimentales dado que en su mayoría presentan una ligera mayor ansia por repetir frente a los grupos control. Si bien, sí se encuentran variaciones

en función del centro. En primer lugar, tanto en el CEIP Ciudad de Begastri como en el CEIP San Pío X, el grupo control presenta mayor deseo de repetir, pero con una diferencia mínima (0,5%) y (1,5%). Sorprenden las diferencias halladas en el CEIP Anita Arnao donde el grupo experimental muestra un 13,1% como diferencia respecto al grupo control, señalando que quieren repetir *Mucho* o *Bastante* (60%). Aunque no difieren tanto los datos, también se da para el CEIP Las Tejeras una variación de más de un 8% entre el alumnado que señala querer repetir *Mucho* o *Bastante* las sesiones entre el grupo experimental (67,8%) y control (59,4%) (Tabla 37).

Tabla 37

Porcentajes y frecuencias de querer repetir

VARIABLES		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
		%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
CEIP ANITA ARNAO	Experimental	8.6	3	28.6	10	22.9	8	37.1	13	97.1	34
	Control	31.3	10	21.9	7	21.9	7	25	8	100	32
CEIP LAS TEJERAS	Experimental	25.8	8	3.2	1	19.4	6	48.4	15	96.8	30
	Control	12.5	4	28.1	9	15.6	5	43.8	14	100	32
CEIP CIUDAD DE BEGASTRI	Experimental			23.1	3	15.4	2	53.8	7	92.3	12
	Control	9.1	3	21.2	7	27.3	9	42.4	14	100	33
CEIP SAN PÍO X	Experimental			21.4	3	21.4	3	57.1	8	100	14
	Control	13.3	2	6.7	1	40	6	40	6	100	15
TOTAL	Experimental	12.2	11	18.9	17	21.1	19	47.8	43	96.8	90
	Control	17	19	21.4	24	24.1	27	37.5	42	100	112

En la Tabla 38 se analizan los resultados relacionados con el nivel de distracción que los discentes consideran haber tenido durante las sesiones. Se afirma que existen ligeras diferencias entre los grupos control y experimental, en cuanto que los primeros señalan que han sentido menos distracción que los segundos. Así pues, mientras que el 82% de los participantes en el grupo experimental señalan que han estado *Nada* (31,5%) o *Poco* (50,5%) distraídos y distraídas, el 77,2% corresponde para el segundo caso. Existe una diferencia considerable entre los valores que obtienen las categorías de *Nada* y *Poco* respecto a las de *Bastante* y *Mucho*, estando las máximas puntuaciones de los cuatro centros en los valores *Nada* y *Poco*. Cuando se profundiza en la variable centro de estudio, la tendencia global se mantiene en cuanto que los grupos control dado que en su mayoría presentan un menor nivel de distracción frente a los

grupos control, exceptuando en el caso del CEIP Ciudad de Begastri. Si bien, sí se encuentran variaciones en función del centro. Los grupos control en los centros CEIP Anita Arnao CEIP Las Tejas presentan un 1% menor nivel de distracción respecto a los grupos experimental. En el caso del CEIP Ciudad de Begastri, es el único centro donde el grupo experimental expone haber sentido menor distracción que el grupo control, con una puntuación de 92, 1% respecto al grupo control que presenta un 85,8%. Destacan las diferencias halladas en el CEIP San Pío X entre su grupo control y experimental quienes dictan en un 29,2% la diferencia entre aquellos alumnos y alumnas que señalan que han estado *Nada* o *Poco* distraídos y distraídas del grupo control (86,3%) frente aquellos que lo hacen del grupo experimental (57,1%).

Tabla 38

Porcentajes y frecuencias de distracción

VARIABLES		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
		%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
CEIP ANITA ARNAO	Experimental	45.7	16	31.4	11	14.3	5	8.6	3	100	35
	Control	37.5	12	40.6	13	9.4	3	12.5	4	100	32
CEIP LAS TEJERAS	Experimental	35.5	11	41.9	13	9.7	3	12.9	4	100	31
	Control	21.9	7	56.3	18	6.3	2	15.6	5	100	32
CEIP CIUDAD DE BEGASTRI	Experimental	38.5	5	53.6	7	7.7	1			100	13
	Control	33.3	11	52.5	17	9.1	3	6.1	2	100	33
CEIP SAN PÍO X	Experimental	7.1	1	50	7	28.6	4	7.1	1	92.6	13
	Control	33	5	53.3	8	6.7	1			93.3	14
TOTAL	Experimental	35.9	33	41.3	38	14.1	13	8.7	8	98.9	92
	Control	31.5	35	50.5	56	8.1	9	9.9	11	99.1	111

En la Tabla 39 se recopilan los resultados de los datos de la pregunta sobre el disfrute que consideran que han tenido el alumnado durante las sesiones. Se aprecia como apenas existen diferencias entre los datos recabados de los grupos experimental y los grupos control. El 81% de los participantes en el grupo experimental señalan que han disfrutado *Bastante* (31,5%) o *Mucho* (49,5%), siendo el 80% en el caso del grupo control. Cuando se profundiza en la variable centro de estudio, la tendencia global se mantiene en cuanto que los grupos experimentales y los grupos control presentan datos similares, dado que la mitad de los

centros presentan mayor disfrute en los grupos experimental y, la otra mitad, en los grupos control. Si bien, sí se encuentran variaciones en función del centro. En el caso del CEIP Anita Arnao el grupo experimental (95,7%) alega que ha disfrutado más que el grupo control (62,5%). Lo mismo ocurre en el CEIP Ciudad de Begastri donde el grupo experimental presenta mayor disfrute aunque la diferencia solo sea de un 1,4% entre los valores (92,3%), (90,9%). Al contrario sucede con el CEIP Las Tejeras, donde el grupo control con un 87,8% disfruta más que el grupo experimental (64,5%). Las diferencias halladas en el CEIP San Pío X entre su grupo control y experimental son de un 8,6% respecto al grupo control que disfruta más de las actividades que el grupo experimental.

Tabla 39

Porcentajes y frecuencias de disfrute

VARIABLES		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
		%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
CEIP ANITA ARNAO	Experimental	5.7	2	8.6	3	40	14	45.7	16	100	35
	Control	6.3	2	31.3	10	25	8	37.5	12	100	32
CEIP LAS TEJERAS	Experimental	12.9	4	19.4	6	19.4	6	45.1	14	96.8	30
	Control	6.3	2	3.1	1	34.4	11	53.1	17	96.9	31
CEIP CIUDAD DE BEGASTRI	Experimental			7.7	1	23.1	3	69.2	9	100	13
	Control			9.1	3	39.4	13	51.5	17	100	33
CEIP SAN PÍO X	Experimental	7.1	1	7.1	1	7.1	1	64.3	9	85.7	12
	Control	13.3	2	6.7	1	20	3	60	9	100	15
TOTAL	Experimental	7.8	7	12.2	11	26.7	24	53.3	48	96.8	90
	Control	5.4	6	13.5	15	31.5	35	49.5	55	99.1	111

Con la finalidad de conocer el nivel de interés que ha tenido el alumnado durante el desarrollo de las sesiones y de las tareas, se realiza la Tabla 40 donde se observan los datos necesarios para dicho fin. Se percibe como existen ligeras diferencias entre los grupos control y experimental, en cuanto que los primeros señalan que han estado más interesados que los segundos. El 81,2% de los participantes en el grupo control señalan que han estado *Bastante* (48,2%) o *Mucho* (33%) interesados, el 80% es en el segundo caso. Además, los datos obtenidos en el caso de los grupos control es mayor para aquellos casos que señalan que su nivel de interés ha sido *Poco* o *Nada*. Cuando se profundiza en la variable centro de estudio,

la tendencia global se mantiene en cuanto que los grupos experimentales dado que en su mayoría presentan un mayor interés frente a los grupos control. Si bien, sí se encuentran variaciones en función del centro. En los centros CEIP Anita Arnao y CEIP San Pío X, los grupos experimental muestran mayor interés que los grupos control, pero con una diferencia que no se separa más de un 5% en el caso del último centro y de un 1% para el colegio Anita Arnao. La máxima puntuación la presenta el CEIP Ciudad de Begastri donde la totalidad del alumnado, en el grupo control, ha señalado que han disfrutado *Bastante* (23,1%) o *Mucho* (76,9%). Cabe añadir que en cuatro de los grupos totales ningún discente ha marcado la categoría *Nada*, alegando así que no ha habido nada por lo que no hayan mostrado interés. Remarcar las diferencias encontradas en el caso del CEIP Las Tejas donde se dicta en un 16,6% la diferencia entre aquellos niños y niñas que han estado *Mucho* o *Bastante* interesados del grupo control frente aquellos que lo hacen en el grupo experimental (71%).

Tabla 40

Porcentajes y frecuencias de grado interés

VARIABLES		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
		%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
CEIP ANITA ARNAO	Experimental	2.9	1	14.3	5	42.9	15	40	14	100	35
	Control	6.3	2	21.9	7	53.1	17	18.8	6	100	32
CEIP LAS TEJERAS	Experimental	9.7	3	19.4	6	35.5	11	35.5	11	100	31
	Control			12.5	4	43.8	14	43.8	14	100	32
CEIP CIUDAD DE BEGASTRI	Experimental					23.1	3	76.9	10	100	13
	Control			12.1	4	42.4	14	45.5	15	100	33
CEIP SAN PÍO X	Experimental			21.4	3	21.4	3	57.1	8	100	14
	Control	13.3	2	13.3	2	60	9	13.3	2	100	15
TOTAL	Experimental	4.3	4	15	14	34.3	32	46.2	43	100	93
	Control	3.6	4	15.2	17	48.2	54	33	37	100	112

En la Tabla 41, se muestran los valores del grado de participación del alumnado según su punto de vista. Se encuentra que existen ligeras diferencias entre los grupos experimental y control, en cuanto que los primeros señalan que han participado más que los segundos. El 93,4% de los participantes en el grupo experimental señalan que han estado *Bastante* (21,7%) o *Mucho* (71,7%), el 90% es para el segundo caso. Cabe remarcar que, los datos obtenidos en el

caso de los grupos control es mayor para aquellos casos que señalan que su nivel de participación ha sido *Poco* o *Nada*. Con el fin de tratar la variable centro de estudio, se observa que en el 50% de los centros entrevistados el alumnado de los grupos control presenta un mayor nivel de participación que en los grupos experimental, mientras que el otro 50% alega lo contrario. Si bien, sí se encuentran variaciones en función del centro. En el caso del CEIP Las Tejas y CEIP Anita Arnao, los grupos experimental alegan haber participado más que los grupos control, con una diferencia de un 18,6% y un 9,5% respectivamente. El CEIP Ciudad de Begastri no presenta diferencias significativas puesto que el grupo control participa *Mucho* o *Bastante* (94%) y el grupo experimental también (93,3%). El CEIP San Pío X donde presenta una diferencia de un 21,9% entre aquellos alumnos y alumnas que han estado *Mucho* o *Bastante* interesados del grupo control frente aquellos que lo hacen en el grupo experimental (71,4%).

Tabla 41

Porcentajes y frecuencias de participación

VARIABLES		Nada		Poco		Bastante		Mucho		Total	
		%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr
CEIP ANITA ARNAO	Experimental			2.9	1	25.7	9	71.4	25	100	35
	Control			12.5	4	18.8	6	68.8	22	100	32
CEIP LAS TEJERAS	Experimental			3.2	1	19.4	6	77.4	24	100	31
	Control	3.1	1	15.6	5	6.3	2	71.9	23	96.9	31
CEIP CIUDAD DE BEGASTRI	Experimental			7.7	1	15.4	2	77.9	10	100	13
	Control			6.1	2	18.2	6	75.8	25	100	33
CEIP SAN PÍO X	Experimental	7.1	1	14.3	2	21.4	3	50	7	92.3	13
	Control					40	6	53.3	8	93.3	14
TOTAL	Experimental	1.1	1	5.4	5	21.7	20	71.7	66	98.9	92
	Control	0.9	1	10	11	18.2	20	61.8	68	98.2	110

7.4. Análisis de las preguntas abiertas del FLOW

En aras de poder analizar las preguntas con respuestas abiertas (13,14 y 15), se procede a estudiar las contestaciones dadas por el alumnado para cada una de las cuestiones. Para ello, se han organizado las respuestas por categorías para así poder agruparlas y obtener los

resultados deseados. Sin embargo, en primer lugar, debemos conocer qué se trata en dichas cuestiones: en la pregunta 13, se observa un carácter más conceptual, *¿Qué cosas recuerdas haber aprendido?*, la 14 muestra un aspecto más *personal*: *¿Qué es lo que más te ha gustado?*, mientras que la 15, pretende conocer mejoras de la intervención: *¿Qué cambiarías?*

Para comenzar, se exponen las respuestas del alumnado perteneciente al grupo experimental. En el caso de la pregunta 13: *¿Qué cosas recuerdas haber aprendido?*, un 20% alega que recuerdan todo lo aprendido, otro 20% recuerda el haber *cantado en otros idiomas*, mientras que un 17.2% destaca *los nuevos instrumentos y las notas musicales*. Con un 14% aparecen las categorías de *bailar* y de *cantar y tocar la flauta*. Un 6.5% recuerda el haber *trabajado en equipo*. Finalmente, en la categoría de *otros*, hay un 7.5%.

En la pregunta 14, *¿Qué es lo que más te ha gustado?*, las categorías son las siguientes: con un 42% destaca la categoría de *bailar*, seguida por la *canción de Coco* con un 26%. Con un 18.3% aparece *la flauta e instrumentos*, seguido por un 8% en la categoría de *otros*.

Para la pregunta 15 donde el alumnado expone lo que cambiaría, obtenemos: un 55% afirmando que no cambiarían *nada*. Un 10% quitaría los *cuestionarios* que se han hecho. Un 10% en *otros*. En la categoría de *bailar*, un 8% y en la de *cantar en francés e inglés* 7%. En aspectos de *equipo y coordinación* un 7% Un 3% cambiaría *aspectos musicales, como instrumentos*.

Prosiguiendo ahora con los datos recogidos por los alumnos y alumnas del grupo control, obtenemos las siguientes respuestas:

Para la pregunta 13, un 32% confirma que se acuerda de *trabajar en equipo y de los instrumentos*. La categoría de la *canción y cantar* obtiene un 18.6% y la de *todo*, otro 18.6%. Un 15% para el *baile*, mientras que la categoría de *xilófono y Primavera de Vivaldi* tiene un 9%. En la categoría de *otros*, hay un 7%.

En la pregunta 14, con un 35% destaca la categoría de *bailar*, seguida por la *canción de Coco* con un 20%. Con un 16% aparecen los *instrumentos: flauta, pandero y xilófono*, seguido por un 13.3% en la categoría de *todo*. Por último, en la categoría de *otros*, un 5.3%

Para la pregunta 15, obtenemos: un 54% afirmando que no cambiarían *nada*. Un 15% cambiaría el *baile*. Un 12% cambiarían *la canción cantada en francés*. Un 9% en *otros*. Un 6.2% cambiaría la *flauta*.

PARTE V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Descubre quién eres, pero no te aferres a ninguna definición. Muta las veces que sea necesario para vivir en la totalidad de tu ser.

CLAUDIO NARANJO (1932-2019)

8. DISCUSIÓN

Como punto de partida tomaremos el motivo por el que se comenzó con el estudio: la inteligencia emocional, motivación y cómo promocionar el rendimiento académico en el alumnado. Rey et al. (2018) exponían la importancia de dotar al alumnado con herramientas con el fin de que se puedan formar en el ámbito emocional y así, se gestionen las emociones de los distintos momentos vitales. Es por eso por lo que esta investigación intenta aportar su granito de arena con una de las herramientas de autoconocimiento: el eneagrama. Al existir ese vínculo entre el rendimiento académico y la IE, como bien alegan Pulido y Herrera (2016), Di Giusto, Martín Arnaiz y Guerra (2014) y Dezcallar, Clariana, Badia, Gotzens y Cladellas, (2015), las habilidades emocionales estarán directamente relacionadas con el logro académico, haciendo necesario el promover las competencias emocionales para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para evitar en gran escala el fracaso tanto escolar como el personal.

La pretensión del presente estudio se resume en aportar un escenario donde el alumnado pueda sentirse motivado a la vez que pueda desarrollar su competencia emocional para así, observar si va conectada a los beneficios que mencionan los autores previamente mencionados. Se pueden haber dado situaciones en las que los discentes no hayan presentado el mismo nivel de madurez que el resto de compañeros del aula, haciendo ver también que su nivel emocional está por debajo. Cortes (2025) recalca la importancia del lugar de la familia para promover el desarrollo de la IE en los discentes, por ese motivo, desde un primer momento, quedaban al tanto de la relevancia de que sus hijos e hijas participaran en la intervención didáctica del aula que posteriormente serviría para redactar la presente investigación.

Es preciso señalar la relación que existe entre la IE, la autoestima y la motivación. Pendones et al. (2021) dispone que el alumnado que presenta un mayor rendimiento académico goza de un nivel más alto de autoestima, IE y motivación, mientras que el alumnado con niveles de rendimiento más bajos, presenta así, niveles bajos de competencia emocional y sus derivados. Por ello, la intervención se llevó a cabo en una materia donde los resultados académicos no fueran tan influyentes y, que a su vez, presenta contenidos atractivos para los discentes tales como: bandas sonoras de películas, canciones que suelen escuchar y música clásica que pueda parecerles llamativas.

Llegados a este punto, se hace indispensable abrir un debate sobre la relación que presenta la música con la emoción. Campayo y Cabedo (2016) ya expusieron esta afirmación positiva y Saarikallio (2011) la sustenta mencionando la influencia que hay en nuestro estado de ánimo y en los comportamientos de las personas, así como mostrar las emociones. Las obras escogidas para la investigación permitían de primera mano observar las emociones que presentaba la muestra escogida. Sloboda (1985) y Koelsch (2015) defienden que la música presenta aspectos útiles para poder gestionar la expresión de emociones, mostrando así su perspectiva compartida con los anteriores autores comentados. Sarmiento (2018) demuestra también estas afirmaciones mostrando la conexión que existe entre el cuerpo y la mente al escuchar, cantar o bailar piezas musicales. Todo esto engloba lo mencionado por autores como: Cabedo (2011), Fubini (2001), Alvarado (2013) y Elliot (1995), los cuales destacan que la música presenta engranajes sociales que fomentan el autoconocimiento y el autocrecimiento relevantes para la perspectiva humana.

En relación con los materiales utilizados en esta investigación y lo expuesto por autores de la temática se concreta que, los materiales y recursos que por norma general se usan en clase, están directamente relacionados con la motivación y participación por parte del alumnado. Al escoger piezas musicales que el alumnado conozca y esté atraído por ellas, mostrará un mayor grado de participación y colaboración. Asimismo, como expresaban los autores, podrá desarrollar un nivel de competencia mayor, mostrando así un rendimiento ante la actividad mucho más efectivo y aumentando así su nivel emocional. Muñoz (2018) expone lo similar a Faure (2019) señalando que, la música que escuchamos resulta ser una respuesta inmediata y que si se lleva al aula, tiene una repercusión inminente en los discentes. Herrera et al. (2010) concretan que el alumnado se sentirá más atraído por estilos musicales que se presenten en los medios, por eso se eligieron obras basadas en los gustos musicales de la muestra a la que nos referíamos, para tener cubierta así una de las variables más influyentes.

Con el motivo de poder demostrar lo comentado previamente, se hace necesario el integrar la herramienta de autoconocimiento que se ha llevado a las aulas, para tal fin: el eneagrama. Son muchos los autores que definen el eneagrama y expresan los numerosos beneficios que presenta en diversos sectores (López y Serrat, 2009; Naranjo, 2012; Núñez, 2020; Palmer, 2005; Pérez, 2013; Riso y Hudson, 2017; Vargas, 2008 y Vilaseca, 2008). En nuestro caso, nos ceñimos en el ámbito educativo, por ello, una autora que se centra más en el contexto infantil sería Wagele (2008), facilitando las características que presenta cada alumno

y alumna dependiendo del eneatis que sea. En base a su obra, se realizó el cuestionario que nos permitió poder agrupar al alumnado por tríadas

Con el fin de vincular el eneagrama con los elementos musicales, se analizó que, Willems (1981) establecía una descomposición musical en tres niveles que es en la que nos hemos basado en las aulas al estar directamente relacionados con las tríadas presentadas por diversos autores, entre ellos: Vilaseca (2013), Heredia (2013), Fernández (2009), Castillo (2020) y Cuñarro (2022), mostrando que las tríadas son una forma de agrupamiento que exponen los problemas más relevantes del ego. Aunque se ha analizado que los diversos autores las pueden conocer de distinta manera acuñándolas con distintos términos, todos ellos concluyen que las tríadas son la forma de agrupar a los nueve eneatis y que presentan la misma esencia, aun llamándose de distinta manera.

Sin embargo, son muchas las formas de agrupar en el aula y considerables las ventajas y desventajas. Muñoz (2018) y Stamkale (2017) advierten de los beneficios que presenta el trabajo en grupos en el aula y las ventajas que hay alrededor de este argumento. El primero destaca que hay que compatibilizar la formación aleatoria con el interés personal de los discentes. Los autores también alegan que, los agrupamientos están supeditados a agentes externos tales como el tiempo y el espacio, igual que ha ocurrido en este estudio. En nuestra investigación, el detonante de los agrupamientos ha sido un cuestionario online basado en el eneagrama, por lo que no puede trabajarse el agrupamiento flexible y rotativo que defienden Cortes et al. (2018). Estas autoras exponen que al tener agrupamientos flexibles, resulta más sencillo adaptar los contenidos a cada persona. Con Valls et al. (2011), entra en escena el aspecto de la diversidad, idea que Moreno (1992) también expone al concretar que hay que diseñar las clases atendiendo a cada necesidad que aparezca en cada uno de los discentes, ya que aunque por edad se pueda pensar que se tiene mayor dominio de los conceptos musicales, puede darse el caso de que alumnos y alumnas con años inferiores destaquen a la hora de obtener algunos de los objetivos de la intervención. Desde un primer momento se tiene en cuenta el hecho de que nuestra intervención se tenga que adaptar a cualquier tipo de alumnado, existiendo la posibilidad de que haya grupos donde las dificultades sean mayores que en otros grupos. A raíz de esto, Valls et al. (2011) y Cortes et al. (2018), destacan que existen tres modelos de agrupamientos, siendo el tercero el de la inclusión, en el que todo el alumnado participa y se adapta el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada alumno o alumna. En la presente investigación y en la intervención llevada a cabo estas han sido las pautas a tener en cuenta para que todos los discentes se sientan integrados e involucrados.

En cuanto a la idea de la agrupación para trabajar el eneagrama sólo se encuentra el estudio de Vega (2023), la cual comenta que, se pueden encontrar muchos estudios de aprendizaje cooperativo y muchos de eneagrama, pero resulta muy difícil encontrar estudios donde estén presentes ambos términos. Su estudio concluye con resultados positivos a la hora de utilizar el eneagrama para poder agrupar al alumnado, lo que nos demuestra que, aparte de dividir por tríadas, también se puede utilizar el eneagrama para conseguir distintas agrupaciones en el aula. Cabría destacar que, siguiendo la línea de Casal y Hurtado (2015) en base a la efectividad del eneagrama para poder realizar diversos agrupamientos, dejando ver la practicidad que presenta en algunos casos y la poca viabilidad que se observa en otros. Estos autores también insisten en el uso de la herramienta para así poder promocionar la cooperatividad dentro del aula, como bien han llevado a cabo los grupos experimentales en la intervención didáctica. Con Fontana et al. (2011), se comparte el hecho de que el eneagrama sirve como puerta al autoconocimiento, competencia personal e innovación educativa, aspectos inmersos en el estudio y en la intervención.

Al estar el eneagrama en el aula directamente ligado con las actividades que se presentan, la motivación cobra gran importancia. En nuestro estudio en las aulas, se ha podido verificar como bien alega Naranjo (2009), que resulta esencial para poder obtener el mayor rendimiento por parte de los discentes y de este modo, obtener una predisposición a actuar. De acuerdo a lo que afirma, Santrock (2002) y Ajello (2003) comparten la idea de que habiendo motivación, se hallará la actitud positiva de aprender, participar y querer seguir aprendiendo.

Como bien exponían Linarez-Placencia, Espinoza-Castelo y Pimentel, (2019) la Inteligencia Emocional es un factor clave para el éxito y será mediante el eneagrama y la neurociencia, la forma más breve para conseguirlo, por ello el hecho de haber integrado el eneagrama en las aulas para poder conseguir discentes más capacitados dentro del sector de la IE. Sin embargo, es importante volver a considerar que no se han encontrado implicaciones del eneagrama en la etapa que estudiamos con nuestras pesquisas, ni que engloben los conceptos del eneagrama con la IE.

9. CONCLUSIONES

Tras la información del marco teórico y el análisis de los resultados, proseguimos con las conclusiones obtenidas en relación con los objetivos planteados para la investigación. En primer lugar, se dará respuesta a los dos objetivos generales. Seguidamente, continuaremos con los objetivos específicos para poder concretar diversos aspectos que se han producido a lo largo del estudio. Para concluir, se mostrarán una serie de limitaciones y fortalezas del estudio, teniendo en cuenta, además, la prospectiva de futuro que puede presentar esta temática.

En relación con el primero de los objetivos generales: *identificar la percepción del profesorado de Educación Primaria sobre el eneagrama en la Región de Murcia*, se llega a las siguientes conclusiones:

1. Los docentes de Educación Primaria de la Región de Murcia no presentan, por lo general, conocimientos sobre la herramienta del eneagrama.
2. Los docentes presentan un alto interés en la temática del conocimiento de la educación emocional para poder llevarla a cabo en el aula con sus discentes.
3. El eneagrama no se considera un recurso utilizado en las aulas de los centros de Educación Primaria en la Región de Murcia.
4. No existe una obligación por parte de los docentes de trabajar la inteligencia emocional, junto al hecho de la inexistencia de un manual que muestre pautas mínimas o requisitos que se deban trabajar en las aulas en la relación con la temática.
5. La carga laboral proveniente de las tareas burocráticas supone para los docentes un impedimento para el desarrollo de su formación permanente y de forma particular en lo relacionado con la formación en metodologías innovadoras o actuales.

Al haber concretado las conclusiones previas se puede sintetizar que el objetivo relacionado con el conocimiento de la percepción del profesorado sobre la herramienta del

eneagrama se ha cumplido de forma satisfactoria al haber obtenido los resultados adecuados para conocer el grado de conocimiento que presenta la muestra.

Asimismo, en referencia al segundo objetivo general: *determinar las posibilidades del eneagrama como herramienta metodológica educativa para el alumnado en el tercer ciclo de Educación Primaria en la Región de Murcia, a través de la asignatura de Música y Danza*, se contemplan los siguientes argumentos:

1. El eneagrama permite ofrecer un tipo diferente de agrupación basado, en este caso, en las tríadas para poder introducir modificaciones metodológicas en las aulas. El eneagrama ha posibilitado introducir aspectos incipientes e innovadores en las aulas de la materia de Música y Danza de los docentes participantes.
2. Los docentes participantes están formados en los conceptos musicales necesarios para llevar a cabo la intervención, pero no existe formación sobre la herramienta del eneagrama como para ser un experto en la materia.
3. De entre las doce agrupaciones (tres ámbitos musicales, cuatro centros) que surgen dentro de las habilidades musicales trabajadas, en dos tercios, destacan los grupos experimentales con las máximas puntuaciones, sobre los grupos control, dejando ver que las agrupaciones dadas con las tríadas resultan, en cierta medida, útiles. Un cuarto de las agrupaciones presenta una puntuación similar tanto en los grupos experimentales como en los control. Sólo en un grupo de doce, destaca con la máxima puntuación un grupo control.
4. Al trabajar en la materia de Música y Danza y estar relacionada con los tres ámbitos musicales: cantar, tocar y bailar, ha influido mucho si alguno de los alumnos o alumnas de los grupos poseía la competencia musical más avanzada que el resto por asistir a clases de música.
5. Todos los grupos de los cuatro centros presentan las puntuaciones más bajas en el área de la instrumentación, haciendo ver que puede ser la habilidad que más compleja ha parecido o que menos motivación genere.

En base al objetivo analizado, cabe destacar que se ha cumplido de forma parcial al no haber sido tan efectivo ni haber presentado cotas tan excelentes como se pretendía y

esperaba, lo cual nos resulta de gran utilidad para dejar un punto de partida para reconsiderar el eneagrama como recurso en el sector educativo, partiendo de otro enfoque a la hora de volver a investigar.

En el caso del primer objetivo específico: *analizar el grado de conocimiento que poseen los docentes de la Región de Murcia sobre herramientas de autoconocimiento, motivación y autoestima del alumnado*, se considera que el cuestionario elaborado para tal fin ha cumplido con las expectativas iniciales con éxito. Asimismo, al haberse sometido a un proceso de creación y validación riguroso, consideramos que el instrumento resulta idóneo desde una perspectiva tanto funcional como científica, cumpliendo así con el objetivo que se planteaba desde un primer momento.

Para proseguir con el segundo objetivo específico, que es: *validar y administrar un instrumento para agrupar al alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria en eneatis y concretar así la tríada a la que pertenece*, aparece registrado en los anexos de nuestra investigación. Cabe añadir que dicho cuestionario considera un punto de partida para así poder agrupar al alumnado y llevar a cabo el análisis necesario. Este, al ser validado de forma analítica, se contempla como adecuado y apto para así poder conseguir de manera grata el objetivo propuesto.

Seguimos con los objetivos específicos y en tercer lugar destacamos: *aplicar la propuesta de intervención en la materia de Música y Danza dentro de los cuatro centros seleccionados*, conlleva las siguientes conclusiones:

1. Dos docentes de los cuatro que han llevado a cabo la intervención didáctica confirman que actualmente no utilizarían la herramienta para las agrupaciones, uno de ellos alegando que no sería en la materia de Música y Danza, pero sí en otras materias. El resto de docentes se siente atraído al hecho de volver a introducir la herramienta para poder agrupar al alumnado.
2. Como bien se indica en la parte teórica del estudio, la tríada 1 se fundamenta en el baile, la tríada 2, en el canto, mientras que la tríada 3, en la instrumentación. En el caso de los centros donde se ha llevado a cabo la investigación, no resulta del todo cierto esta afirmación.
3. En el caso de la habilidad del baile (tríada 1), sólo en tres grupos de seis, es decir, la mitad, destaca la tríada 1. Lo que demuestra que las agrupaciones realizadas

concretamente para la intervención educativa han funcionado, en esta habilidad, al 50%. Hay seis agrupaciones ya que de los cuatro centros, dos centros poseen dos clases de 5º y 6º, mientras que otros dos, sólo poseen un 5º y un 6º.

4. En la habilidad del canto (tríada 2), cuatro agrupaciones de seis (67%) presentan la máxima puntuación en grupos de la tríada 2, mostrando así que las tríadas de tipo 2 destacan en el canto y que en la presente investigación más de la mitad de la muestra presenta ventajas a la hora de cantar.
5. Para la habilidad de la instrumentación (tríada 3), sólo un grupo sobre seis presenta con máxima puntuación la tríada 3 (17%) y cabe añadir que es el grupo que destaca en todas las habilidades con las máximas puntuaciones. Lo que demuestra que en el caso de la tríada 3, en la presente investigación, no se corresponde el criterio de que dicha agrupación destaca en la habilidad de la instrumentación.
6. Los grupos experimentales destacan sobre los grupos control por norma general, salvo excepciones, concluyendo que las agrupaciones dadas por medio del cuestionario online del eneagrama surten efecto.
7. Al realizar las agrupaciones basándonos en el cuestionario del eneagrama y en las tríadas puede darse el caso de que en algún grupo haya más alumnado con necesidades educativas especiales que en otros.

El presente objetivo, válido para poder analizar la intervención y por ende, medir la eficacia del agrupamiento por tríadas dentro de los grupos experimentales, se concibe parcialmente conseguido debido a que los resultados mostrados no son tan idóneos como se pretendía. Las agrupaciones han surtido efecto, pero no ha sido de forma concluyente en todas las habilidades trabajadas.

Correspondiendo al cuarto objetivo específico: *estudiar el efecto de la propuesta en el bienestar emocional del alumnado teniendo en cuenta el agrupamiento en tríadas*, su consecución se puede observar en diversos resultados obtenidos gracias a la intervención y a las distintas pruebas de dicho trabajo, tales como los vídeos que aparecen en anexos. Se procede a concretar los aspectos más relevantes en relación con este objetivo que se han

podido recabar de la información recogida del diario de campo de los docentes, entre otros. Además, el hecho de haberse dado las agrupaciones en los grupos experimentales basándonos en las tríadas del eneagrama, cobra relevancia el considerar si se percibe bienestar emocional para así poder justificar si la herramienta objeto de estudio puede presentar algún tipo de viabilidad en el ámbito educativo.

1. En cuanto a la información recogida se puede constatar que el carácter actitudinal y motivacional de la tarea no presenta rasgos clarividentes de que el eneagrama sea el motivo por el que el alumnado se siente atraído por las tareas. Al haber tenido tanto los grupos control como los grupos experimental puntuaciones similares en ambos cuestionarios, se puede afirmar que el tipo de agrupamiento no ha influido en cómo el alumnado ha afrontado las sesiones.
2. No se observa ningún tipo de variabilidad en los resultados de las respuestas de los grupos control y experimental en el cuestionario PANAS, así como tampoco se percibe ningún tipo de diferencia significativa entre los resultados obtenidos en el pretest, al comienzo de nuestra intervención didáctica, como en el posttest, al final del estudio. Tanto de pretest como de posttest, en ambos grupos, se observa como la mayor parte del alumnado muestra afectividad positiva hacia las tareas y sesiones, haciendo ver que la propuesta didáctica resulta atractiva para la muestra.
3. El índice de disfrute, satisfacción, participación y atención es alto, siendo muy bajo el de aburrimiento o distracción, tanto en el análisis que se ha hecho de los vídeos como en la autoevaluación del alumnado, lo que demuestra que el trabajo en grupo, ya sea por tríadas o de forma libre, el trabajo en grupos motiva y produce placer a los discentes. En todos los centros, los alumnos y alumnas sentían interés por las tareas y les atraía el hecho de tener que actuar delante del resto y ver al resto actuar.
4. El alumnado ha tenido que cooperar, conversar, debatir, liderar, dirigir y ejecutar distintas actuaciones, lidiando con nervios, miedos, presiones y distintos factores que son condicionantes en nuestro día a día. Con este estudio, los discentes han podido gestionar ese cúmulo de emociones y sentimientos e incluso, poder observar las de los demás, teniendo un aprendizaje común.

En definitiva, el eneagrama puede no ser el medio principal por el que se trabaja el bienestar emocional ya que ambos grupos muestran altos niveles de bienestar, pero contribuye como recurso en el aula, a propiciar el desarrollo de dicho bienestar poniendo al alumnado ante situaciones donde la resolución de retos y conflictos ha sido clave para el desarrollo de las tareas encomendadas. Además, por sus respuestas positivas en cuanto a la investigación e intervención, se infiere que, el nivel de bienestar emocional del alumnado ha sido alto y adecuado para el buen desarrollo de las sesiones.

Para continuar con el quinto objetivo específico: *conocer y analizar el nivel de motivación que presenta el alumnado tras la intervención didáctica*, haremos uso de un cuestionario que nos ayuda a medir el nivel de motivación que presenta el alumnado tras la finalización de la intervención. Dicha prueba es el FLOW y permite analizar si la implementación del eneagrama en el aula de Música y Danza conlleva implicaciones en la motivación de los discentes.

1. No se perciben diferencias notorias entre los grupos control y experimental, mostrándose siempre resultados similares entre ambos grupo, haciendo que no haya significancia entre ninguno de ellos.
2. Las preferencias del alumnado tanto en las respuestas con carácter cuantitativo o de respuesta abierta presentan similitudes entre los cuatro centros participantes.
3. Cerca de la totalidad de las respuestas aportadas por el alumnado en el cuestionario FLOW presentan un carácter positivo hacia las sesiones, las tareas y la intervención educativa; mostrando el porcentaje más alto en categorías positivas en relación con la pregunta formulada.

Así como los resultados obtenidos en el cuestionario comentado muestra un carácter positivo y apto para el ámbito educativo al mostrar pensamientos, creencias, emociones y estados de ánimo positivas de los niños y niñas, no podemos afirmar que presenten ningún tipo de ventaja considerable entre el grupo control y el experimental en función del eneagrama. Es decir, no se aprecian evidencias notorias en el nivel motivacional entre los alumnos y alumnas que se han agrupado en base al cuestionario del eneagrama y el alumnado donde la agrupación se ha realizado de manera libre.

Por último, se concreta el objetivo específico final: *reflexionar sobre las implicaciones psicoeducativas que se producen tras la aplicación de la propuesta de intervención basada en el eneagrama*, donde a modo de conclusión y dando respuesta a la finalidad de la que parte la presente investigación, se hace necesario analizar si es posible una implementación del eneagrama como herramienta educativa en relación con las implicaciones psicoeducativas que ofrece.

1. Al analizar los altos niveles de afectividad positiva y los altos niveles de motivación por parte de los participantes, se puede afirmar que, el eneagrama no es el motivo principal por el que los alumnos y alumnas presentan estas características, pero sí influye de manera secundaria en el caso de los grupos experimentales, haciendo así que la Inteligencia Emocional y el bienestar emocional cobren sentido dentro de la presente investigación.
2. El alumnado al estar en grupos ha trabajado de manera homogénea, presentando la mayoría un interés en la consecución de la meta u objetivo que se proponía, dependiendo de la sesión en cuestión.
3. Se percibe en los vídeos de las actuaciones cómo el alumnado disfruta y, se interesa por la buena realización de la tarea, presentando una adecuada resolución para el reto que se les presentaba.
4. En el presente estudio engloba la Inteligencia Emocional porque, aunque no se ha llevado a cabo la realización de la prueba BarOn en relación con la Inteligencia Emocional por parte del alumnado, este ha podido reflexionar sobre su afectividad y su nivel de motivación en cuanto a las sesiones y las tareas.

Basándonos en el presente objetivo referente a la reflexión de las implicaciones psicoeducativas tras el trabajo con el eneagrama como herramienta dentro de las aulas, se afirma que, se considera beneficioso el introducir este tipo de elementos en el aula para que el alumnado esté más predispuesto a la hora de resolver las metas que se van presentando durante las sesiones. Además, el hecho de trabajar en grupo, les aporta numerosos aspectos beneficiosos para su desarrollo personal. El objetivo se contempla como conseguido de manera parcial pues el eneagrama no supone un elemento diferenciador entre un grupo u otro

a la hora de presentar emociones y sentimientos positivos, ya que la mayoría de la muestra de discentes se han sentido completamente atraídos por la intervención didáctica llevada a cabo.

10. LIMITACIONES Y FORTALEZAS

A continuación nos centraremos en las limitaciones que se fueron dando a lo largo del proceso de investigación llevado en los cuatro centros escolares.

1. El alumnado inmigrante que ha formado parte de la muestra ha supuesto una dificultad añadida en el proceso de registro de información debido a su falta de asistencia al centro y en la dificultad del idioma.
2. Cabe destacar que en los cuatro colegios hay un número elevado de alumnos y alumnas con desconocimiento del idioma, lo que ha imposibilitado poder realizar la investigación adecuadamente, pues ni ellos ni las familias entendían los cuestionarios a desarrollar. Es decir, por ejemplo, el cuestionario online para poder agrupar al alumnado experimental, en ocasiones, podía tener alguna casilla sin rellenar por el motivo comentado previamente. Lo que también nos lleva a pensar que algunos de estos discentes pueden rellenar el cuestionario sin conciencia plena de lo que están haciendo.
3. A causa de la gran cantidad de actividades dentro de los centros de Educación Primaria, junto a la escasez de horas semanales de la materia de Música y Danza, ha resultado considerablemente complejo el realizar la intervención de forma continua puesto que se necesitaba más de una hora a la semana para poder repasar los contenidos previamente trabajados y necesarios para la intervención.
4. Existen también dificultades conceptuales que pudieron provocar controversias a la hora de llevar a cabo la intervención educativa por parte de los docentes.
5. Como limitaciones de la investigación dentro del sector educativo, tendremos que señalar que se puede dar el caso de que haya docentes que no deseen modificar sus aspectos metodológicos siendo reacios a la introducción de la herramienta en los centros.
6. Al no conocer el historial a fondo de cada uno de los discentes, en el momento de la evaluación de la intervención, puede haberse escapado aspectos a tener en cuenta sobre las necesidades especiales del alumnado.

7. Como limitación evidente se presenta que el docente que lleve a cabo la intervención didáctica no esté al tanto de las peculiaridades de cada eneatispo o de pautas para poder potenciar las virtudes de cada uno de ellos. En el caso de querer implementar la herramienta del eneagrama en las aulas, los docentes tendríamos la obligación de formarnos sobre dicho recurso para poder estudiar los casos desde una perspectiva completa y adecuada. Para conseguir dicho fin, los docentes debemos estar más informados sobre la herramienta en cuestión para ofrecer todo su potencial, aspecto que no ocurre por el momento.
8. Para poder trabajar con el eneagrama de forma más efectiva, la ratio por aula también tendría que reducirse, aspecto que no siempre es posible, por lo que es otro hecho que puede dificultar la implementación de la herramienta de estudio en los centros públicos de la Región de Murcia

Como fortalezas que se presentan a raíz de la presente investigación, tenemos:

1. Al haber agrupado al alumnado, se ha podido comprobar como los discentes pueden adaptarse al medio que se les facilite. Además, en alguno de los casos las combinaciones han surtido efecto para potenciar la participación del alumnado más tímido.
2. Al haber llevado a cabo una intervención educativa diferente, las sesiones, para el alumnado pueden conllevar una mayor motivación puesto que se trabajan melodías que entran dentro de sus preferencias musicales, y también, el hecho de estar agrupados puede resultar atractivo para muchos y muchas.
3. Se podría usar en el mismo contexto utilizando otra metodología, generando así un proceso de aprendizaje variado e innovador.

11. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La presente investigación se muestra con un carácter innovador e incipiente por lo que puede estar ligada a sus aplicaciones en distintos sectores educativos destinados a diversos fines. En primer lugar, se podría promover la formación por parte del profesorado para estar actualizado en metodologías innovadoras o en metodologías que conlleven la introducción de recursos novedosos mediante los cuales se pueda analizar si conllevan beneficios para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, se podría mantener el concepto de eneagrama para comprobar si los eneatisos presentan algún tipo de ventaja a la hora de facilitar la socialización del alumnado. De esta manera, se potenciaría la agrupación de eneatisos que se observe que relucen de forma favorable al estar juntos, tanto social, personal como académicamente. En las materias de Inglés y de Educación Física sería un buen comienzo para comprobar la viabilidad del eneagrama con otras variables a tener en cuenta.

Siguiendo esta misma línea, se podría observar la practicidad del eneagrama no como un recurso en una materia concreta sino, en situaciones de resolución de conflictos o de autoanálisis que se hacen puntualmente con el alumnado, introduciendo así de forma directa la gestión emocional y la IE en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, al ampliar este abanico, se puede integrar e invitar a otros sectores educativos tales como: Educación Infantil, Educación Secundaria y siguientes.

12. PROSPECTIVA DE FUTURO

En primer lugar, nos gustaría añadir que en relación con las propuestas de nuevas líneas de investigación, habiendo alcanzado los objetivos que han sido planteados al inicio del estudio se debe reflexionar sobre aquellas cuestiones que se van dando a lo largo de y una vez finalizada la Tesis Doctoral. Es lógico pensar que, antes de plantear objetivos, surgen otros que se tendrán que resolver en futuras investigaciones. Sin embargo, es primordial establecer unos límites para poder desarrollar el presente documento debido a las limitaciones académicas y formativas a la hora de realizar un doctorado.

Asimismo, las conclusiones que se presentan pueden considerarse como puntos de partida para nuevos estudios para así, poder continuar indagando sobre la temática comprobando su validez en distintos ámbitos, muestras o conjuntos. Por ello, procedemos a exponer unas cuantas líneas de investigación que pueden surgir a partir del presente estudio:

- El eneagrama como recurso para potenciar los comportamientos de alumnos y alumnas disruptivos.
- El eneagrama en Educación Infantil y sus beneficios.
- El eneagrama como método para poder potenciar las relaciones sociales entre el alumnado.
- El autoconocimiento en Educación Primaria mediante el uso del eneagrama.
- La gestión de emociones en Educación Primaria, a través de herramientas novedosas.
- Formación de docentes para poder ser ejemplo en la gestión de las emociones a través del eneagrama.

PARTE VI: REFERENCIAS Y ANEXOS

La información solo es útil cuando es comprendida.

MURIEL COOPER

(1925-1994)

13. REFERENCIAS

- Acinas, P. (2020). Película “COCO”. “El duelo puede ser alegre y una oportunidad de aprender.” *Psicooncología*, 17(2), 407–410. <https://doi.org/10.5209/psic.71366>
- Aguilera, C. y Vilar, M. (2017). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1–26. <http://hdl.handle.net/10550/63782>
- Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., y Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Análisis del comportamiento de las líneas de crédito a través de la corporación financiera nacional y su aporte al desarrollo de las PYMES en Guayaquil 2011-2015*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Albert, J. J. (2020). *Ternura y Agresividad*. La Llave.
- Alfaro Velázquez, E. C. (2017). *Autoestima e inteligencia emocional. Estudio comparativo en las escuelas normales del estado de Chihuahua*. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal Luis Urías Belderráin. En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1938.pdf>
- Ajello, A. M. (2003). *La motivación para aprender. Manual de psicología de la educación*. Popular.
- Angel, R; Camus, S y Mansilla, C. (2008). *Plan de Apoyo técnico musical dirigido a los profesores de Educación General Básica, principalmente en NB1 y NB2*. [Tesis de Pregrado]. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/138b5664-08b5-40e1-9e3b-913b2c6d74e2/content>
- Arévalo Acosta, K. A. (2022). *Tocar, bailar y cantar: materiales y recursos para la producción y enseñanza de las músicas populares desde el feminismo decolonial* [Tesis Doctoral], Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144531>

- Alvarado, R., A. (2013) *La música y su rol en la formación del ser humano*. Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122098/La_musica_y_su_rol_en_la_formacion_del_ser_humano.pdf
- Aouini, A. (2013) Orígenes del sufismo islámico. *HISPANISTA*, 14(52), 1-18. <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/artigo418esp.htm>
- Beesing, M., Nogosek, R. J., y O'Leary, P. H. (1992). *El eneagrama: Un camino hacia el autodescubrimiento*. Narcea.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D., y Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA*, 51, 36-43. http://revistas.ucpejv.edu.cu/compendioVar/private/No51/RVNo51_A05.html
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. CISSPRAXIS.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cass, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. <https://rieeb.com/wp-content/uploads/2019/08/2.1.-Como-educar-las-emociones-d.pdf>
- Blood, A. J. y Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Psychology*, 98(20), 11818–11823. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11573015/>
- Bono, R. (2012) *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Departamento de Metodología de les Ciencias del Comportamiento. Universidad de Barcelona <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinales.pdf>
- Buitrón Buitrón, S., y Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: Reflexiones y estrategias. *RIDU*, 4(1), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775388>
- Cabedo, A. (2011) La educación musical a lo largo de la vida. En: Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas

- universitarios para mayores: IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores, CIUUM 2011: Alicante del 27 al 30 de junio de 2011. Alicante: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), 2011. 191-208. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/20104>
- Cabrera, M. (2011). Inteligencia Emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una Institución Educativa de la región Callao. [Trabajo Final de Grado] Universidad San Ignacio de Loyola: Lima- Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/1120>
- Camacho, R. (2007). Estilos de pensamiento en docentes de escuelas de administración: caso Unisur y Ula. *Revista Voces: Tecnología y pensamiento*, 2(1-2), 75-88. https://www.academia.edu/3578949/ESTILOS_DE_PENSAMIENTO_EN_DOCENTES_DE_ESCUELAS_DE_ADMINISTRACION_CASO_UNISUR_Y_ULA
- Camara, A., (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, (15-16), 105-110. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/161/157>
- Campayo Muñoz E. Á. y Cabedo Mas A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 13, 124-139. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.51864>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 11-21. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52>
- Cardona, G., y Olla de Leon, C. A. (2011). *El eneagrama y su aplicación a procesos de selección de personal a nivel administrativo en el DUNBAR International* [Tesis de pregrado]. Universidad de San Carlos de Guatemala <http://www.repositorio.usac.edu.gt/11691/1/13%20T%282036%29.pdf>
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Paidós.

- Castro, W. S., y Puertas, C. (2017). *Influencia de la música clásica infantil en la calidad del desarrollo del nivel sensorial en los niños de 1 a 2 años*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/28257>
- Cera Castillo, E., Almagro, B. J., Conde García, C., y Sáenz-López Buñuel, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 8-13. Federación Española de Docentes de Educación Física, Murcia, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5407707>
- Chao Fernández, R., Mato Vázquez, M. D., y López Pena, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 104-127. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20902>
- Cobarrubias-Terán, M. (2006). Autorregulación afectiva en la relación madre-hijo. Una perspectiva histórico-cultural. *Revista psicología y ciencia social*, 8(1), 43-59. <https://www.redalyc.org/pdf/314/31480105.pdf>
- Cogollo, Z., Campo-Arias, A., y Herazo, E. (2015). Escala de Rosenberg para autoestima: consistencia interna y dimensionalidad en estudiantes de Cartagena, Colombia. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 9(2), 61-71. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-23862015000200005&script=sci_abstract&tlng=es
- Cortés, P., González, B., y Sánchez, M.F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, inicial-final. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.006>
- Csikszentmihalyi, M., y Csikszentmihalyi, I. (1998). *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Desclée De Brower.
- Cuenca Ruano, P., García Martínez, S., Ferriz Valero, A., y Tortosa Martínez, J. (2021). Análisis comparativo de los perfiles motivacionales y el Estado de Flow entre una metodología tradicional y la metodología Flipped Classroom en estudiantes de Educación Física *Retos*, 39, 338–344. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78574>

- Cuñarro, G. (2022). *Eneagrama y la herida infantil: La formación de los Eneatipos* [Trabajo Final de Grado] Universidad de la República, Facultad de Psicología. <https://www.studocu.com/es/document/instituto-superior-de-psicologia-y-educacion/psicologia-educacional/eneagrama-y-la-herida-infantil/70923482>
- Cusani, M. (2016). *Conozco a mi hijo a través del eneagrama*. Ediciones Obelisco.
- De Caso, A. M. (2003). *Quiero escribir, puedo escribir, sé escribir: La motivación en la escritura*. [Tesis Doctoral]. Universidad de León.: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/27966>
- Delgado, P. (2014). *Medios sociales digitales como elementos tecnológicos innovadores de las organizaciones*. En *I Jornada Binacional de Investigación* (Ponencia). Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, Maracaibo, Venezuela. https://www.researchgate.net/publication/298761940_MEDIOS_SOCIALES_DIGITALES_COMO_ELEMENTOS_TECNOLOGICOS_INNOVADORES_DE_LAS_ORGANIZACIONES
- Dezcallar, T., Clariana, M., Badia, M. M., Gotzens, C. y Cladellas, R. (2015). Conciencia y trabajo continuo como predictores del rendimiento académico en estudiantes españoles. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 367-384. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43229/45514>.
- Díaz Gómez, B. M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(1), (2005), 23-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1343153>
- Di Giusto, C., Martín M. E., Arnaiz, A. y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104. <https://rieoei.org/RIE/article/view/380>. <https://doi.org/10.35362/rie660380>
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., y Robins, R. W. (2011). Self-esteem: Enduring issues and controversies. *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences*, 718-746. DOI:[10.1002/9781444343120.ch28](https://doi.org/10.1002/9781444343120.ch28)
- Durán, C. y Catalán, A. (2009). *Eneagrama. Los engaños del carácter y sus antídotos*. Kairós.

- Elliott, D. (1995). *Music Matters*. [La música importa] Nueva York: Oxford University Press.
- Equipo de Expertos Omnicron (2022). *El eneagrama. Manual Práctico para alcanzar el conocimiento más profundo de sí mismo y de los demás*. Parkstone International.
- Escobar, D. y Corrales, A., M. (2021) Consumo musical en plataformas de streaming en niños de 8 a 13 años de la ciudad de Manizales. [Trabajo Final de Grado] Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3487>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Faubel, J. E., Valero, M. M., y Faubel, R. E. (2014). La evaluación formativa y el rendimiento académico en Música en la Educación Primaria. In *El reconocimiento docente. Innovar e investigar con criterios de calidad: XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria* (pp. 2202-2213). Instituto de Ciencias de la Educación. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/42172>
- Faure, A. (2019). *Modelos Sonoros y Preferencias Musicales en la Adolescencia Un estudio en el área urbana de Barcelona*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/669946>
- Félez, D. M., y Noguera, E. M. M. (2022). Emotional and musical education through the Disney-Pixar film Coco (2017). Didactic proposal necessary in times of pandemic [Educación emocional y musical a través de la película coco (2017) de Disney-pixar. propuesta didáctica necesaria en tiempos de pandemia] Ediciones Universidad de Salamanca. *Popular Music*, 4(1), 117-142. <https://doi.org/10.14201/pmrt.28356>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés*, 12, 231-241. https://www.ansiedadystres.es/summary/12_tab
- Fidias, A. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Editorial Episteme. Orial Ediciones.

- Fubini, E. (2001). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Música.
- Gabrielsson, A. (2002). Emotion perceived and emotion felt: Same and different. [Emoción percibida y emoción sentida: iguales y diferentes] *Musicae Scientiae*, 6(1), 123–148. <http://doi.org/10.1177/102986490601000203>
- Gamboa, A. A. (2017). Educación musical: Escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 12(1), 215–224. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.719>
- García, A. (2023) *La función narrativa de la canción principal de la película Coco: Recuérdame*. [Trabajo final de grado] Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. <http://hdl.handle.net/10757/657614>
- García, E. (2014). *La expresión corporal en la asignatura de música. Estudio y aplicación en la educación secundaria obligatoria* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Jaén. <https://hdl.handle.net/10953/904>
- García Fernández, M. & Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Godin, J. (2010) *The effect of the Enneagram on psychological well-being and unconditional self-acceptance of young adults*. [El efecto del eneagrama en el bienestar emocional y la autoaceptación incondicional de adultos jóvenes] [Tesis de Doctorado]. Iowa State University. https://www.academia.edu/56336226/The_effect_of_the_Enneagram_on_psychological_well_being_and_unconditional_self_acceptance_of_young_adults
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- González, A. (2012). *Beneficios y aportaciones de la música en la escuela* (Trabajo Final de Grado) Universidad de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/193>
- Haiki. (2020, junio 24). ¿Cómo fue la infancia de cada eneatispo? <https://haiki.es/2020/06/como-fue-la-infancia-de-cada-eneatispo/>

- Haiki. (2022, marzo 1). Óscar Ichazo, el papá del eneagrama (de la personalidad). Haiki. <https://haiki.es/2022/03/oscar-ichazo-el-papa-del-eneagrama-de-la-personalidad/>
- Heredia Perea, B. (2012). *L'Ennéagramme: la danza del eneagrama*. [Trabajo Final Máster] Universidad Politécnica de Valencia. <http://hdl.handle.net/10251/28076>.
- Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A., y Moya Martínez, M. D. V. D. (2011). Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*, 26 <https://doi.org/10.18239/ensayos.v26i0.77>
- Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51.: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3156838>
- Holler, A., y Gogolewska, M. (2022) Cómo los niños y las niñas experimentan la música clásica. *Television*, 35 25-29. http://www.izidatenbank.de/detail?keepSelected=false&q=holler&op=AND&eq.erscheinungsjahr_zahl.from=&eq.erscheinungsjahr_zahl.to=&page=3&count=1&sortField=score&sortOrder=desc&f=&f=keywords_alle_de%3A%22Musikalische+Gestaltung%22&p=autor&p=herausgeber_mitarbeiter&p=korporativer_urheber&p=korporativer_herausgeber&p=titel&p=url&p=zeitschrift_titel&p=quelle&p=sammelwerk&p=reihentitel&p=band&p=isbn&p=sprache&p=erscheinungsjahr&p=typ_de&p=keywords_alle_de
- Huffman, L., Lefdahl-Davis, E. M., y Alayan, A. (2021). The Enneagram and the College Student: Empirical Insight, Legitimacy, and Practice. *Christian Higher Education*, 21(3), 214–232. <https://doi.org/10.1080/15363759.2021.1929566>
- Jacobo, S. (2019). *La creación de piezas de música basadas en El Eneagrama de la Personalidad. Un estudio sobre la composición musical y sus procesos creativos*. [Trabajo Final de Máster]. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/5577>

- Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. [Hacia una base neural de las emociones evocadas por la música]. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(3), 131–137. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2010.01.002>
- Koch, K. (2018) Examining the Effect of Enneagram Competence on Empathy in College Students. [Examinando los efectos de la competencia del eneagrama en la empatía de los alumnos de Secundaria] [Tesis de Doctorado] Baylor University. <http://hdl.handle.net/2104/10383>
- Laborda, A. (2020) Aplicación del Eneagrama en la Dirección y Gestión de Equipos en la Empresa. [Trabajo Final de Máster] Universidad de Alcalá. https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/44713/TFM_Laborda_Velasco_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lee, M. R., y Chung, B. Y. (2008). A Study on Enneagram Personality Types, Ego-Identity, Self-Efficacy and Interpersonal Relations among Adolescents in High School. *Korean Parent-Child Health Journal*, 11(1), 37-48. <https://www.koreascience.or.kr/article/JAKO200818741149476.page>
- Linarez-Placencia, G., Espinoza-Castelo, L., M., y Pimentel-Félix, A., F., (2019) Neurociencia y eneagrama: Reconfigurando los equipos de trabajo. *Revista de Pedagogía Crítica*. 3 (8) 6-16 DOI: [10.35429/JCP.2019.8.3.6.16](https://doi.org/10.35429/JCP.2019.8.3.6.16)
- Lings, M. (1981) *El sufismo*. Taurus.
- Liurner, M. y Pin, L. (2024) Eneatipos y roles docentes: insumos para el desarrollo profesional docente. [Trabajo Final de Grado]. Universidad Católica del Uruguay. <https://hdl.handle.net/10895/4638>
- Lomelí-Parga, A. M., Valenzuela-González, J. R., y López-Padilla, M. G. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 56-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=543463>
- Longueira, S. (2011) *Un problema emergente de intervención educativa, indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. [Tesis

- Doctoral] Universidad de Santiago de Compostela.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=113552>
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012
- López Melgarejo, A. M., y López Núñez, N. (2022). El consumo de música en escolares de Educación Primaria durante el confinamiento. *EA, Escuela Abierta*, 25, 3-13.
<https://doi.org/10.29257/EA25.2022.01>
- López Núñez, N. (2016). *Los auroros de la Región de Murcia: estudio etnomusicológico y análisis del modo de aprendizaje de su canto*. [Tesis de Doctorado] Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/50520>
- López, R y Serrat, A. (2009). *Eneagrama para docentes. Una fuente de conocimiento para mejorar la práctica*. Grao.
- López, S. M. D. (2015). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 1(1), pp. 7-23.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1
- Llongueras, J. (2002). *El Ritmo en la Educación y Formación General de la Infancia*. Barcelona: Labor.
- Maitri, S. (2004). *La dimensión espiritual del Eneagrama: Los nueve rostros del alma*. La Liebre de Marzo, S.L.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (5), 1-16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1025366>
- Martín Félez, D., y Martínez Noguera, E. M. (2022). Educación emocional y musical a través de la película Coco (2017) de Disney-Pixar. Propuesta didáctica necesaria en tiempos de pandemia. *Popular Music Research Today: Revista Online De Divulgación Musicológica*, 4(1), 117-142. <https://doi.org/10.14201/pmrt.28356>

- Martínez Lirola, M. (2016) Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 24. <https://www.proquest.com/docview/1836758306/CCA1EEE5EDE24A2EPQ/12?accountid=17225>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) [¿Qué es inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluter (Eds), desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones para educadores (3-31) Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. [Inteligencia emocional conoce los estándares tradicionales de una Inteligencia] *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mengual, G., López, N., y López, O. (2024): Percepción del profesorado sobre la Inteligencia Emocional, autoestima y motivación del alumnado en Murcia. *Eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 21, CEP de Córdoba. <https://revistaeco.cepcordoba.es/index.php/2024/04/17/percepcion-del-profesorado-sobre-la-inteligencia-emocional-autoestima-y-motivacion-del-alumnado-en-murcia/>
- Montes, S. (2013). *El canto en la educación primaria*. [Trabajo final de Grado] Universidad Pública de Navarra <https://hdl.handle.net/2454/8206>
- Moreno, E. (2005). Sufismo y Psicología. *Revista mal-estar e subjetividade*. 5 (1), 161-173. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482005000100008&script=sci_abstract
- Moreno, J. (1992). La psicología de la música en la Educación Primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (13), 35-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618820>

- Muñoz, J. R. M. (2018). La importancia de otros elementos de la didáctica de la música. *Educação & Formação*, 3(9), 20-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7146560>
- Musitu, G. y García, F. (1999). *Autoconcepto Forma- 5 (AF5)*. TEA Ediciones
- Naranjo, C. (2012) *27 personajes en busca del ser*. La llave.
- Naranjo, M., L., (2009) Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Núñez, C. (2020). *Relación entre los tipos de personalidad según el Eneagrama y los tipos de reacción al estrés psicosocial en estudiantes de la Universidad Alas Peruanas Ica*. [Trabajo Final de Grado] Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/15495>
- Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista trabajo social*, 18(39), 308-319. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Ortíz, J. S. (2020). *Coaching y liderazgo en épocas de pandemia (COVID-19) desde la perspectiva empresarial*. [Trabajo Final de Grado] Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá. <http://hdl.handle.net/10654/38287>.
- Ouspensky P. D. (2014). *El cuarto camino. La vía hacia el despertar* (2a ed.), Kier.
- Palacios, M. A. (2018). *El islam cristianizado: estudio del " sufismo" a través de las obras de Abernarabi de Murcia*. Editorial Maxtor.
- Palmer, H. (2005) *El eneagrama. Un prodigioso sistema de identificación de los tipos de personalidad*. La liebre de Marzo. S.L.
- Pardo, J.A. y Montoya, J.C., (2017). *Música y educación musical*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Pastor-Prada, R., Vicente-Nicolás, G., López-Melgarejo, A.M. y López-Nuñez, N. (2022) Danza educativa en el aula: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>

- Paul, A. M. (2004). *The cult of personality: How personality tests are leading us to miseducate our children, mismanage our companies, and misunderstand ourselves*. [El culto a la personalidad: Cómo los tests de personalidad nos llevan a malcriar a nuestros hijos, dejar de controlar nuestras empresas y malinterpretarnos a nosotros mismos.] New York, NY: Free Press.
- Pedrero-Esteban, L., Barrios-Rubio, A., y Medina-Ávila, V. (2019). Teenagers, smartphones and digital audio consumption in the age of Spotify. [Adolescentes, smartphones y consumo de audio digital en la era de Spotify]. *Comunicar*, 60, 103-112. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-10>
- Pendones Fernández, José Ángel, Flores Ramírez, Yolanda, Espino Olivas, Germán, y Durán Núñez, Félix Arnoldo. (2021). Autoconcepto, autoestima, motivación y su influencia en el desempeño académico. Caso: alumnos de la carrera de Contador Público. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e015. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1008>
- Peña-Casares M. J., y Aguaded-Ramírez, E. M. (2019). Evaluación de la Inteligencia Emocional en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 26, 53-68. <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.118>
- Pérez, R. (2013). *Manual de Eneagrama. T1. Encuentros de la Nueva Conciencia*. Eneagramor.
- Perfecto, S. (2009). *Efectos emocionales en el niño preescolar al escuchar Las Cuatro Estaciones de Antonio Vivaldi*. [Trabajo Final de Grado] Universidad Veracruzana. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/47342/PerfectoToroMaSocorro.pdf?sequence=1>
- Pineda Aguilar, W. F., Dávila Talepcio, J., y Alva Rodríguez, C. L. (2021). Autoestima y eneatis de personalidad del docente de primaria, en tiempos de COVID-19. *Revista CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, 17(2), 137-145. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/3571>

- Pineda, W. (2009) *Propuesta de personalidad docente basada en la concepción del eneagrama para desarrollar la dimensión personal en los alumnos de los institutos superiores pedagógicos*. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Trujillo. <https://hdl.handle.net/20.500.14414/5759>
- Porta, A., y Herrera, L. (2017). La música y sus significados en los audiovisuales preferidos por los niños. [Music and its Significance in Children Favourite Audiovisuals] *Revista Comunicar*, 52 (25) 83-92. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-08>
- Porter, R. B., y Cattell, R. (1986). *CPQ. Cuestionario de personalidad para niños. Manual* (3 a edición) TEA ediciones.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2016). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: El contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6294378>
- Quintero, M., y Vasco, E. (2007). Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas. *Acta colombiana de psicología*, 10(1), 99-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2346028>
- Radigales Babí, J. (2008). *La música en el cine*. UOC.
- Rey, L., Quintana, C., Mérida, S., y Extremera, N. (2018) Inteligencia emocional y ciber-victimización en adolescentes: El género como moderador. *Revista Científica de Educomunicación. Comunicar*, 56, 26, <https://doi.org/10.3916/C56-2018-01>
- Ríos-Morfín, M. E. (2019). *Modelo para evaluar la pertinencia de una consultoría en la micro pequeña y mediana empresa*. [Trabajo Final de Máster] Universidad Jesuita de Guadalajara. <https://hdl.handle.net/11117/6487>
- Riso, D. R. y Hudson, R. (2017) *La sabiduría del eneagrama. Guía completa para el desarrollo psicológico y espiritual de los nueve tipos de personalidad*. Urano.
- Riso, W. (2012). *Enamórate de ti: El valor imprescindible de la autoestima (aprendiendo a quererse a sí mismo)*. Océano.

- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Revised edition. Middletown: Wesleyan University Press.
- Saarikallio, S. (2011). Music as emotional self-regulations through adulthood. [Música como una emocional autoregulación durante la edad adulta] *Psychology of Music*, 39(3), 307–327. <https://doi.org/10.1177/0305735610374894>
- Samayoa, M., L., y Márquez, Y., (2012) ¿Qué es la Inteligencia Emocional? *Savia: Revista de investigación e intervención social*, 11, 10-15. <https://savvia.unison.mx/index.php/Savia/article/view/46/49>
- Sandin, B. (2003) Escalas panas de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (2), 173-182. <https://www.aepcp.net/wp-content/uploads/2020/05/06.20032.Sandin.pdf>
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). Escalas panas de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural, *Psicothema*, 11(1), 37-51. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7556>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Sarasola, M. (2004) Una Aproximación al Estudio de la Cultura Organizacional en Centros Educativos. *Education Policy Analysis Archives (EPAA)* 492. https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA/492
- Sarasola, M. y Von Sanden, C. (2022) *Eneagrama y educación. 9 formas de enseñar y aprender para la realización del ser*. Santillana
- Sarmiento Carrión, J. C. (2018). *La música clásica en el desarrollo intelectual de los niños del segundo grado de básica de la unidad educativa san miguel de los bancos, periodo lectivo 2017-2018*. [Trabajo Final de Grado] Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/5245>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *[Inteligencia Emocional] Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Sloboda, J. A., y Juslin, P. N. (2010). At the interface between the inner and outer world: Psychological perspectives. In P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 73–97). Oxford University Press.
<https://psycnet.apa.org/record/2010-02543-004>
- Smith, C. (2010). *What is a person? Rethinking humanity, social life, and the moral good from the person up*. [¿Qué es una persona? reconsiderar la humanidad, la vida social y la moralidad de la persona de la actualidad] The University of Chicago Press.
- Soria-Urios, G., Duque, P., y García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro (II): Evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Revista de Neurología*, 53(12), 739–746.
<https://neurologia.com/articulo/2011475>
- Soria, S., D. (2019) *La creación de piezas de música basadas en El Eneagrama de la Personalidad. Un estudio sobre la composición musical y sus procesos creativos*. [Tesis Doctoral] Universidad Autónoma Ciudad de Juárez.
<http://hdl.handle.net/20.500.11961/5577>
- Soriano Ayala, E., y Franco Justo, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 297–312.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99351>
- Stramkale, L. (2017). The development of cooperation skills by improving sense of rhythm during music lessons in primary school. [El desarrollo de las habilidades cooperativas a través de la mejora del sentido del ritmo durante las clases de Música en Educación Primaria] *Rural Environment. Education. Personality. Proceedings of the International Scientific 10th Conference (Latvia)* Latvia University of Agriculture.
<https://www.lbtu.lv/en/conference-rural-environment-education-personality>
- Storr, A. (2002). *La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*. Paidós
- Sutton, A. (2007) *Implicit and explicit personality in work settings: an application of Enneagram theory*. [Personalidad implícita y explícita en el entorno laboral:

- aplicación de la teoría del eneagrama] [Tesis doctoral]. The University of Leeds.
<https://etheses.whiterose.ac.uk/2869/>
- Sutton, A. (2012) "But is it real?" A review of research on the Enneagram. [¿Pero es real? Una crítica a la investigación del eneagrama] *Enneagram Journal*, 5, 5-20.
<https://www.proquest.com/docview/1143340087?sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. [Una investigación sobre el contenido del plan de estudios de educación musical en los programas de formación de profesores de primaria en Australia] *International Journal of Music Education*, 30(1), 26 – 34. <https://doi.org/10.1177/025576149703000104>
- Turton, A. y Durrant, C. (1992). A study of adults' attitudes, perceptions and reflections on their singing experience in secondary school: some implications for music education. *British Journal of Music Education*, 19(1), 31-48.
<https://doi.org/10.1017/S0265051702000128>
- Ugarriza, N., (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4(004), 129-160.
<https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/817>
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). [Construcción y validación de la escala de motivación en educación] *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/h0079855>
- Valls, C., Siles, G., y Molina, S. (2011). *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: mixture, streaming e inclusión*. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona, España.
https://proyectooroel.catedu.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.1.Mo_delos_teorias/1.1.Formas_agrupacion_y_exit.pdf
- Vargas, A. (2008). *Eneagrama (Nueva edición): ¿Quién soy?* Alamah.
- Vargas, A. (2008) *El eneagrama*. Edición Santillana Ediciones Generales, S.A.

- Vega, M. (2023) El Eneagrama de la personalidad aplicado a Educación Primaria: Trabajar a partir del Aprendizaje Cooperativo. [Trabajo Final de Grado]. Universidad De Jaén. <https://hdl.handle.net/10953.1/19968>
- Vilaseca, B. (2008). *Encantado de conocerme: Comprende tu personalidad a través del Eneagrama* (5.ª ed.). Plataforma
- Vilaseca, B. (2013). *Encantado de conocerme: Comprende tu personalidad a través del Eneagrama*. Ediciones B.
- Vilaseca, B. (2023). *Tú eres lo único que falta en tu vida. Libérate del ego a través del Eneagrama (You Are What Is Missing in Your Life)*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Wagner, J. (2008). Enneagram styles and maladaptive schemas: a research inquiry. [Estilos de eneagrama y esquemas desadaptativos: una investigación] *The Enneagram Journal*, 1(1), 52-64,124. <http://search.proquest.com/docview/205947048?accountid=12268>
- Wang, Y.F., Xu, F. y Qin, F. (2019) The Influence of Enneagram on Decision Style: Mindfulness as Mediator Variable. [La influencia del eneagrama en el estilo de decisión: Conciencia plena como un mediador variable] *Open Journal of Social Sciences*, 7, 266-281. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.74021>
- Wilber, K. (1990). *El Espectro de la Conciencia*, (1ª Edición 1977), Kairós
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la Educación Musical*. Ediciones Paidós.

Referencias legislativas

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la materia de música recibe el nombre de Música y Danza, al basarse en la nueva normativa de la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020).

LOMLOE, U., y DE LA DEMOCRACIA, L. E. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953.

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1	214
Cuestionario para conocer la percepción del profesorado sobre el eneagrama	214
Anexo 2	217
Cuestionario del eneagrama validado para dividir al alumnado experimental	217
Anexo 3	226
Cuestionario FLOW para medir la motivación del alumnado	226
Anexo 4	227
Cuestionario para medir la actitud del alumnado	227
Anexo 5	228
Guía sobre el eneagrama para la intervención docente.....	228
Anexo 6	235
Intervención educativa para llevar a las aulas.....	235
Anexo 7	238
Apéndice sobre interacción con los docentes participantes	238
Anexo 8	248
Listado de enlaces de vídeos para la investigación organizados por centros	248
Anexo 9. Rúbricas para evaluar las habilidades en los distintos centros.....	262

Anexo 1

Cuestionario para conocer la percepción del profesorado sobre el eneagrama



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Eneagrama en Primaria**SEXO**

- ☐ Hombre
- ☐ Mujer
- ☐ Prefiero no decirlo

EDAD**TIPO DE CENTRO EN EL QUE TRABAJA**

- ☐ Público
- ☐ Concertado
- ☐ Privado

AÑOS DE DOCENCIA

- ☐ 1-5
- ☐ 5-10
- ☐ 10-15
- ☐ 15-20
- ☐ 20-25
- ☐ 25-30
- ☐ 30-35
- ☐ +36

TIPO DE CONTRATO

- ☐ Funcionario
- ☐ Interino
- ☐ Contratado en centro educativo
- ☐ Fijo en centro concertado
- ☐ Fijo en centro privado

ESPECIALIDAD DEL DOCENTE

- ☐ Primaria
- ☐ Primera Lengua Extranjera: Inglés
- ☐ Música
- ☐ Educación Física
- ☐ Religión
- ☐ Segunda Lengua Extranjera: Francés
- ☐ Pedagogía Terapéutica
- ☐ Audición y lenguaje

METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL AULA

- ☐ Tradicional (libro de texto)
- ☐ Tecnológica

1

**UNIVERSIDAD DE
MURCIA****METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL AULA**

- ☐ Mixta (libro + TIC)
- ☐ Gamificación
- ☐ Aprendizaje basado en proyectos
- ☐ Otras

¿QUÉ NIVEL DE IMPORTANCIA TIENE PARA USTED EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA?

- ☐ Alto
- ☐ Medio
- ☐ Bajo

¿CONSIDERA QUE LOS DOCENTES PRESENTAN UNA FORMACIÓN ADECUADA PARA TRABAJAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON LOS DISCENTES?

- ☐ Nada
- ☐ Poco
- ☐ Bastante
- ☐ Mucho

¿SU ALUMNADO PRESENTA UNA CORRECTA GESTIÓN DE SUS EMOCIONES EN SU DÍA A DÍA?

- ☐ Nada
- ☐ Poco
- ☐ Bastante
- ☐ Mucho

¿CONSIDERA QUE SU ALUMNADO PRESENTA UNA BUENA GESTIÓN DE SUS FRUSTACIONES EN SU DÍA A DÍA?

- ☐ Nada
- ☐ Poco
- ☐ Bastante
- ☐ Mucho

¿TRABAJA DE FORMA HABITUAL LA MOTIVACIÓN EN EL AULA CON LOS DISCENTES?

- ☐ Nada
- ☐ Poco
- ☐ Bastante
- ☐ Mucho

¿CONSIDERA QUE LA AUTOESTIMA ESTÁ DIRECTAMENTE RELACIONADO CON UNA MEJORA PERSONAL Y ACADÉMICA DEL ALUMNADO?

- ☐ Nada
- ☐ Poco
- ☐ Bastante
- ☐ Mucho

¿TRABAJA DE FORMA HABITUAL LA AUTOESTIMA EN EL AULA CON LOS DISCENTES?

- ☐ Nada
- ☐ Poco

2



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

¿TRABAJA DE FORMA HABITUAL LA AUTOESTIMA EN EL AULA CON LOS DISCENTES?

- ☐ Bastante
- ☐ Mucho

¿CONOCE EL ENEAGRAMA?

- ☐ Nada
- ☐ Poco
- ☐ Bastante
- ☐ Mucho

EN EL CASO DE NO CONOCERLO, ¿LE GUSTARÍA CONOCER DE QUÉ TRATA?

- ☐ Nada
- ☐ Poco
- ☐ Bastante
- ☐ Mucho

¿CONOCE OTRAS HERRAMIENTAS ALTERNATIVAS QUE TRABAJEN ASPECTOS SIMILARES AL ENEAGRAMA? (DIARIO DE EMOCIONES, DAFO...)

- ☐ Sí
- ☐ No

EN CASO AFIRMATIVO, INDIQUE CUÁL

Anexo 2

Cuestionario del eneagrama validado para dividir al alumnado experimental



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Eneagrama en el cole

Nombre del centro

Curso

Número de lista

Género

Edad

ENEATIPO 1

1. ¿Te lavas las manos sin que te lo digan?
☐ Sí
☐ No
2. ¿Haces las tareas de clase sin que tengan que recordártelo?
☐ Sí
☐ No
3. ¿Corriges la forma de expresarse de los demás?
☐ Sí
☐ No
4. ¿Tratas de mandar a otros compañeros y compañeras?
☐ Sí
☐ No

5. ¿Te interesas por lo que ocurre a tu alrededor?

☐ Sí

☐ No

6. ¿Consideras importante la escuela?

☐ Sí

☐ No

ENEATIPO 2

1



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

1. ¿Pones por delante los deseos de los demás a los tuyos?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Cuándo quieres algo lo sueles pedir?

☐ Sí

☐ No

3. ¿Te gusta ayudar y dar consejo a un amigo cuando tiene un problema?

☐ Sí

☐ No

4. ¿Sabes cómo conseguir que las personas hagan lo que quieres?

☐ Sí

☐ No

5. ¿Prefieres estar con amigos y amigas antes que otra cosa?

☐ Sí

☐ No

6. ¿Una de tus cualidades es ser agradable?

☐ Sí

☐ No

7. ¿Te portas bien en el colegio?

☐ Sí

☐ No

8. ¿Sabes lo que quieren o lo que necesitan los demás sin que te lo digan?

☐ Sí

☐ No

ENEATIPO 3

1. ¿Eres constante para terminar las cosas?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Te gusta ser el ayudante del tutor o tutora?

☐ Sí

☐ No

3. ¿Te gusta ir bien vestido y limpio?

☐ Sí

☐ No

4. ¿Tienes mucha energía aun haciendo muchas cosas?

2



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

4. ¿Tienes mucha energía aun haciendo muchas cosas?

☐ Sí

☐ No

5. ¿Tienes muchas cualidades?

☐ Sí

☐ No

6. ¿Te interesa saber sobre muchas cosas?

☐ Sí

☐ No

7. ¿Crees que tienes una mente rápida y eficiente?

☐ Sí

☐ No

8. ¿Normalmente eres optimista y confiada?

☐ Sí

☐ No

ENEATIPO 4

1. ¿Te enfadas con facilidad?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Te gusta que te consideren especial dentro de un grupo?

☐ Sí

☐ No

3. ¿Te gusta tener ropa que esté de moda?

☐ Sí

☐ No

4. ¿Te quedas embobado/a con facilidad?

☐ Sí

☐ No

5. ¿Te gusta encontrar soluciones creativas a los problemas de tu día a día?

☐ Sí

☐ No

6. ¿Disfrutas pintando y dibujando?

☐ Sí

☐ No

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

7. ¿Sueles estar triste?

☐ Sí☐ No

8. ¿Serías un buen actor o actriz?

☐ Sí☐ No**ENEATIPO 5**

1. ¿Eres tímido/a?

☐ Sí☐ No

2. ¿Te gusta estar solo/a?

☐ Sí☐ No

3. ¿Te gusta leer e imaginar las historias que lees?

☐ Sí☐ No

4. ¿Escuchas las opiniones de los demás con facilidad?

☐ Sí☐ No

5. ¿Te gusta saber cómo funcionan las cosas?

☐ Sí☐ No

6. ¿Tienes un sentido del humor diferente al de la mayoría?

☐ Sí☐ No

7. ¿Te gusta estar al margen cuando estás en grupo?

☐ Sí☐ No

8. ¿Te molesta que la gente te preste demasiada atención?

☐ Sí

☐ No

ENEATIPO 6

1. ¿Te preocupas por la seguridad de los otros niños y niñas?

☐ Sí

☐ No

4



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

2. ¿Tienes tendencia a reaccionar de forma extrema, impulsiva o contradictoria?

☐ Sí

☐ No

3. ¿Cambias de humor con frecuencia: nerviosismo, irritación, alegría, seriedad?

☐ Sí

☐ No

4. ¿Te gusta tener una opinión distinta a la de los demás?

☐ Sí

☐ No

5. ¿Te da vergüenza hablar en grupo?

☐ Sí

☐ No

6. ¿Intentas ser más gracioso/a y agradable para gustar a la gente?

☐ Sí

☐ No

7. ¿Se te entiende bien al hablar?

☐ Sí

☐ No

8. ¿Te producen sentimiento de pena el sufrimiento de otras personas?

☐ Sí

☐ No

ENEATIPO 7

1. ¿Te despiertas contento?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Colecionas objetos?

☐ Sí

☐ No

3. ¿Te gusta ser el centro de atención?

☐ Sí

☐ No

4. ¿Te gusta que lleguen visitas a casa?

☐ Sí

☐ No

5. ¿Estás la mayor parte del tiempo riéndote y contagias tu risa?

5



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

5. ¿Estás la mayor parte del tiempo riéndote y contagias tu risa?

☐ Sí

☐ No

6. ¿Tienes muchos amigos y amigas?

☐ Sí

☐ No

7. ¿Te sientes una persona curiosa con ganas de saber?

☐ Sí

☐ No

8. ¿Te gusta hablar sobre cosas interesantes?

☐ Sí

☐ No

ENEATIPO 8

1. ¿Consideras que eres el o la líder del grupo?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Te consideras una persona fuerte?

☐ Sí

☐ No

3. ¿Te haces de notar cuando estás en un grupo?

☐ Sí

☐ No

4. ¿Eres cabezota?

☐ Sí

☐ No

5. ¿Te alteras con frecuencia y la gente tiene que tranquilizarte?

☐ Sí

☐ No

6. ¿Hablas y actúas con seriedad?

☐ Sí

☐ No

7. ¿A menudo te comportas como si estuvieras entusiasmado o entusiasmada por lo que te rodea?

☐ Sí

☐ No

ENEATIPO 9

6

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

1. ¿Te gusta ver la televisión, usar el ordenador o Tablet más de las horas que se te dice?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Eres cariñoso/a?

☐ Sí

☐ No

3. ¿Te gusta escuchar lo bien que te portas?

☐ Sí

☐ No

4. ¿Te cuesta tomar decisiones y sigues a los demás?

☐ Sí

☐ No

5. ¿Eres optimista?

☐ Sí

☐ No

6. ¿Eres testarudo/a?

☐ Sí

☐ No

7. ¿Te mueves o hablas un poco más despacio que la mayoría de tus compañeros?

☐ Sí

☐ No

8. ¿Te ofendes con facilidad?

☐ Sí

☐ No

Anexo 3

Cuestionario FLOW para medir la motivación del alumnado

CUESTIONARIO SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE FLUIDEZ⁴*(Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988)*

Durante las actividades que he estado haciendo:

	NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
1. He estado atento .	1	2	3	4
2. He estado nervioso .	1	2	3	4
3. Entendía las actividades.	1	2	3	4
4. Sabía hacerlas .	1	2	3	4
5. He sentido vergüenza .	1	2	3	4
6. Me he aburrido .	1	2	3	4
7. Las actividades me gustaban tanto que el tiempo se me pasaba rápidamente.	1	2	3	4
8. Me gustaría volver a repetirlas .	1	2	3	4
9. He estado distraído .	1	2	3	4
10. He disfrutado con las actividades que hemos hecho.	1	2	3	4
11. Las actividades me parecían interesantes .	1	2	3	4
12. He participado en las actividades.	1	2	3	4
13. ¿Qué cosas recuerdas haber aprendido?				
14. ¿Qué es lo que más te ha gustado?				
15: ¿Qué cambiarías?				

⁴ Traducción en: Carr, Alan (2007). Psicología positiva. La ciencia de la felicidad. Paidós.
Adaptado por Cristina Sandoval y Olivia López

Anexo 4

Cuestionario para medir la actitud del alumnado

CUESTIONARIO PANASN**(Afectos positivos y Negativos)**

NÚMERO DE CONTROL _____ ¿Cuántos años tienes? _____ ¿En qué curso te encuentras? _____ ¿Eres chico o chica? _____
--

A continuación, se indican algunas frases que describen sentimientos y emociones ¡No tienes que escribir! Solo pondrás una cruz en una de las casillas que encontrarás al final de cada frase.

	NUNCA	A VECES	MUCHAS VECES
1. Me intereso por la gente o las cosas que pasan a mi alrededor			
2. Soy triste			
3. Soy una persona animada			
4. Me siento molesto			
5. Tengo energía			
6. Me siento culpable			
7. Soy asustadizo			
8. Estoy enfadado			
9. Me entusiasmo			
10. Me siento satisfecho			
11. Tengo mal humor			
12. Soy despierto			
13. Soy vergonzoso			
14. Me siento inspirado			
15. Me siento nervioso			
16. Tomo decisiones con facilidad			
17. Soy una persona atenta			
18. Siento sensaciones corporales como si estuviera preocupado.			
19. Soy activo			
20. Siento miedo			

Extraído de Sandin, B. (2003) Escalas panas de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (panasn).

Anexo 5

Guía sobre el eneagrama para la intervención docente

GUÍA PARA EL DOCENTE

PASOS A SEGUIR:

1. Leer esta guía.
2. Enviar listado del alumnado a Gloria para que les informe de qué número tiene cada niño (**se debe escribir en los todos los cuestionarios**).
3. Pasar la hoja de autorización para familias y alumnado.
4. Pasar test de eneagrama (QR).
5. Pasar tests: PANAS
6. Las sesiones de música se pueden comenzar cuando deseen y no tienen por qué ir seguidas.
7. Intervención educativa de 6 sesiones.
8. Pasar tests (se les entregarán en diciembre).

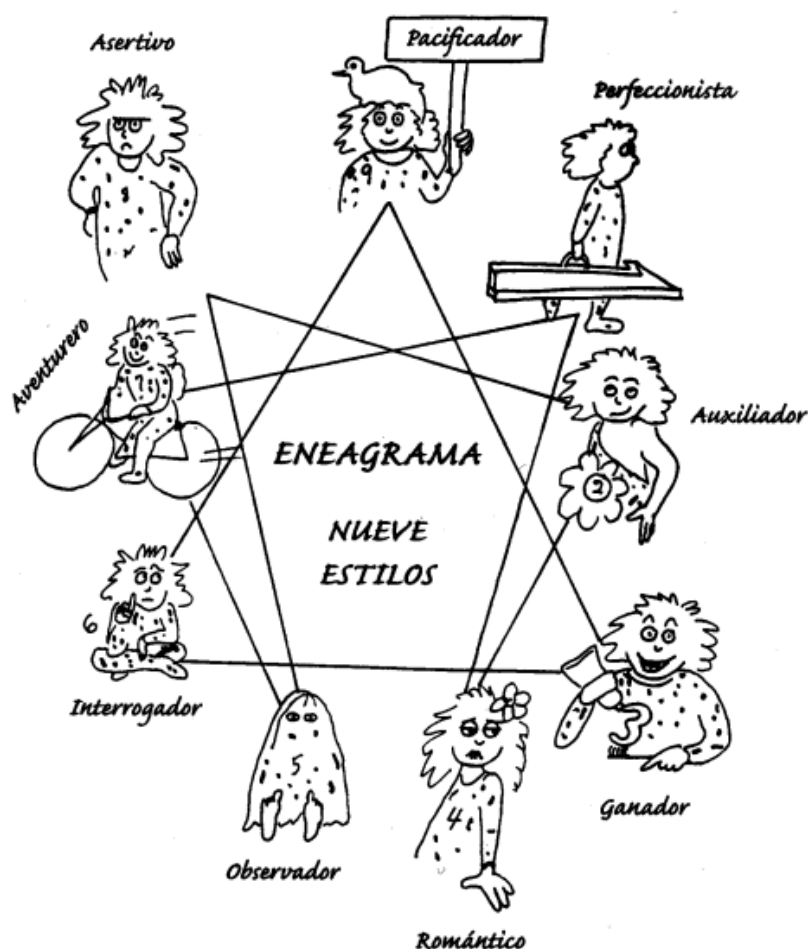
INTERVENCIÓN EDUCATIVA:

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
• Octubre: Tests	• Octubre: Tocar	• Octubre: Cantar	• Noviembre: Bailar	• Noviembre: Evaluación	• Diciembre: Tests

1. ¿QUÉ ES EL ENEAGRAMA?

Varios autores lo definen como una herramienta de autoconocimiento compuesta por nueve personalidades con un patrón de conducta concreto dependiendo de las situaciones a las que se enfrenten.

El motivo principal de esta investigación es demostrar la eficacia del eneagrama como recurso metodológico en el aula de Música para tercer ciclo de Primaria. En la siguiente imagen se observan algunas cualidades vinculantes a aspectos del eneagrama para niños y niñas:



2. ¿QUÉ SON LAS TRÍADAS?

Las tríadas se conocen como los grupos en los que se dividen a los eneatis.

- **Eneatis 2, 3 y 4 → Tríada del sentimiento.** Tienen conflictos para separar la imagen de lo que quieren ser y aparentan con lo que en realidad, son. Por ello, intentan complacer a los demás para caer en gracia, ejecutan acciones intentando destacar para ser admirado y valorado y, sobredimensionan todas sus características personales.
- **Eneatis 5, 6 y 7 → Tríada del pensamiento.** Esta tríada destaca por la conciencia y el control que presenta sobre las emociones, desarrollando capacidades cognitivas como la memoria, análisis y la resolución de problemas. Uno de los aspectos comunes de estos eneatis es que los tres están más enfocados al futuro que los eneatis previos.
- **Eneatis 8, 9 y 1 → Tríada del instinto.** Las personas que se encuentran en esta tríada tenderán a manifestarse por medio de la acción reflejo-respuesta sin pensar o sentir emociones, acentuando de esta manera las funciones biológicas e involuntarias de nuestro cuerpo. Las características más destacables de los pertenecientes a esta tríada serán: personas más territoriales con comportamientos agresivos ante algunas situaciones, con pensamientos en el presente para poder ejecutar acciones inmediatas.

Willems (1981) establece la descomposición de la musicalidad en tres niveles: sensorial, afectivo y mental. Cada uno de estos niveles está directamente vinculado a una tríada. La tríada del sentimiento o afectiva (2,3 y 4) está ligada al cantar, la tríada del pensamiento o mental (5,6 y 7) está ligada al tocar y la tríada del instinto o sensorial (8,9 y 1) está ligada al bailar.

3. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

1. La intervención constará de **cuatro a seis sesiones de una hora** dentro de la asignatura de Música. Durará de octubre a diciembre.
2. Los grupos 1, tendrán clases de música habituales mientras que en los grupos 2 será donde se realizará la investigación aquí comentada.
3. Las sesiones 1 y 6 serán para realizar cuestionarios necesarios para la investigación.
4. Los alumnos y alumnas se **agruparán** en base a los resultados de uno de los test que se pasará, se aportará la forma de agruparlos. En la clase habrá tres grupos, cada uno de una tríada.
5. Las **piezas y partituras** para interaccionar **se les darán** también.
6. Se explicará lo que hacer con el grupo que se lleve la investigación y con el que no se proceda a agruparlos siguiendo el test del eneagrama.
7. En cada una de las sesiones se hará un repaso de la sesión de la semana anterior.
8. Con el siguiente código QR se podrá acceder a la **encuesta**.



METODOLOGÍA

Habrà tres proyectos. El primero de música clásica será para tocar con la flauta e instrumentación. El segundo, será para la sesión de cantar que será la canción de recuérdame de la película de Coco. Y por último, la canción de Beso de

- **SESIÓN 2 (TOCAR):**

El alumnado, por grupos, tendrá que tocarla con la flauta y con el acompañamiento instrumental.

- **SESIÓN 3 (CANTAR):**

Primero, contextualización de la pieza. Seguidamente, cada pieza será cantada con Karaoke con distintas pautas a seguir.

- **SESIÓN 4 (BAILAR):**

Diseño de una coreografía de tres pasos distintos en la que intervengan todos los miembros del grupo.

- **SESIÓN 5 (EVALUACIÓN):**

En esta sesión los alumnos y alumnas representarán sus tres creaciones de las sesiones anteriores. El orden podrá ser elegido por el alumnado y el docente.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

Durante el desarrollo de las sesiones se trabajarán los siguientes contenidos didácticos basándonos en los saberes básicos de la legislación de la Región de Murcia:

Sesión 2: TOCAR

- Música clásica; Banda Sonora. Música moderna: música latina, tendencias musicales actuales.
- Interpretación, arreglos, grabación y producción artística.
- Figuras musicales de redonda, blanca, negra, corcheas, semicorcheas y sus silencios y sus agrupaciones.
- Los instrumentos musicales: PAI o PAD.
- Lectura e interpretación de partituras y esquemas rítmicos y melódicos con notación convencional y no convencional.

Sesión 3: CANTAR

- La voz.
- Trabajo rítmico con elementos corporales

Sesión 4: BAILAR

- Recursos digitales para la educación auditiva. Aplicaciones informáticas de grabación y edición de audio.
- Improvisación e invención de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Basándonos en los criterios de evaluación propuestos por el [Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia](#), estos serán los escogidos para nuestro estudio:

- **Competencia específica 1:** 1.1. Distinguir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.
- **Competencia específica 3:** 3.1. Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos y mostrando confianza en las capacidades propias.

3.2. Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de diversas manifestaciones artísticas, utilizando los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance, mostrando confianza en las propias capacidades y perfeccionando la ejecución.

- **Competencia específica 4:** 4.1. Planificar y diseñar producciones culturales y artísticas colectivas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad.

4.2. Participar activamente en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa y utilizando elementos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.

Anexo 6

Intervención educativa para llevar a las aulas

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**PRIMAVERA DE VIVALDI****TOCAR**

Actividades previas:

-Posiciones en la flauta: explicar o repasar las posiciones de Do-Re-Mi-Fa-Sol-La en la flauta dulce. Seguidamente hacer un dictado oral de las posiciones.

Actividad específica:

- Interpretación de la pieza la Primavera de Vivaldi con la ayuda de la siguiente audio-partitura <https://www.youtube.com/watch?v=GHuA5ofYhdQ>. La pieza se ejecutará de la siguiente forma: la primera frase con flauta dulce y la segunda con xilófonos (o en su defecto metalófonos). Conviene tocar la segunda frase con los xilófonos en la octava grave, facilitando su ejecución en cualquiera de las octavas con la extracción de la xilonota Si. Además, los niños y niñas tendrán que inventar un ostinato para acompañar la primera frase de la pieza en la que se incluyan dos PAI diferentes (madera o metal). El ritmo del ostinato debe crearse de la interacción de los dos PAI.

Criterios para evaluar:

- Originalidad en la creación del ostinato con PAI para el acompañamiento de la primera frase.
- Correcta interpretación de todos los instrumentos en su conjunto: adecuación del pulso, medida correcta, coordinación de todas las partes, calidad y gusto por la interpretación y puesta en escena.

COCO

CANTAR

Actividades previas:

-Contextualización y visionado: visionar y explicar el contexto de la escena dentro de la película. Explicar el grito del principio y el grito del final.
<https://www.youtube.com/watch?v=9tIn78xQExM>

Actividad específica:

- Interpretación de la canción de El mundo es mi familia de Coco incluido los gritos del principio y final. La canción se tiene que interpretar sin interrupciones cuatro veces: la primera y la última en castellano <https://www.youtube.com/watch?v=9tIn78xQExM>, la segunda en inglés <https://www.youtube.com/watch?v=4LhIen5ALww> y la tercera en francés <https://www.youtube.com/watch?v=frKhhi4Ge5Y>.

Criterios para evaluar:

- Correcta adecuación de la prosodia del texto en los diferentes idiomas al ritmo de la melodía.
- Interpretación entonada adecuadamente: se valorará la creatividad en la interpretación atendiendo a aspectos como por ejemplo la división de grupos para cantar las frases, distribución por sexos o forma solista/conjunto.

BESO ROSALÍA Y RAUW ALEJANDRO**BAILAR***Actividades previas:*

-Comprobar el manejo de grabación: explicar el manejo de grabación y planos de secuencia. Preferiblemente en la red TikTok o en la grabadora de vídeo de cualquier dispositivo móvil.

Actividad específica:

- Diseño de una coreografía de tres pasos distintos en la que intervengan todos los miembros del grupo. La pieza para realizar la coreografía es la siguiente <https://www.youtube.com/watch?v=QXQQAslhHMw> y solo se tendrá en cuenta para el montaje de la coreografía y posterior grabación el siguiente fragmento del audio 2'30''-2'57''.

Criterios para evaluar:

- Originalidad en la creación de los pasos.
- Correcta interpretación de todos los miembros en su conjunto: adecuación del movimiento al puso, ritmo o frase de la pieza en la puesta en escena.
- Adecuación a los tiempos establecidos.

Anexo 7

Apéndice sobre interacción con los docentes participantes

1. CEIP Anita Arnao

Día 1: 25/10/2023: contacto por teléfono para saber si quiere participar en la investigación. Posterior mensaje por WhatsApp para preguntar cuándo tiene alguna hora disponible en el centro para ir a visitarla. La docente comenta las horas que puede tener disponibilidad para atenderme y quedamos en que la semana siguiente la avisaré para ir a visitarla. Llamada telefónica también al director del centro para que confirme que quieren participar como centro en la investigación y para comentarle de qué trata.

Día 2: 30/10/2023: Petición por mi parte de los listados de 5º y 6º. Información sobre la documentación que se le va a entregar a las familias donde tendrán que exponer su consentimiento para poder realizar el estudio. La docente me manda por esta vía las hojas de listados.

Día 3: 2/11/2023: Se le envía a la docente los números de registro que va a tener cada persona para que lo anote y así lo puedan poner en los cuestionarios que se les dará en pocos días. Se concreta una reunión para el martes siguiente a las dos de la tarde. Le pregunto si los padres pueden responder a los consentimientos de manera digital por Edvoice para pasarlo de forma física, pero la respuesta es negativa, por lo que se preparan para ser entregados en formato físico. Se recuerda que el número que se le ha facilitado por niño tiene que aparecer en todos los documentos.

Día 4: 7/11/2023: Visita presencial para entregar documentación y cuestionarios, además de para aclarar diversas dudas y explicar las partes más importantes. Se envía por WhatsApp el enlace al cuestionario del eneagrama que el alumnado tendrá que rellenar.

Día 5: 14/11/2023: Aviso de confirmación de que los alumnos y alumnas de 6ºA ya han realizado los cuestionarios online, pero se le notifica que hay tres niños o niñas que se han equivocado al poner su número de referencia. Al darse la situación de que varios discentes presentan el mismo número de puntos en varios eneatis, se procede a describir diversas características más predominantes de cada eneatis para que la docente determine qué predomina más. La docente comenta que lo hablará también con la docente tutora de las dos personas para poder determinar de forma más eficiente la respuesta final.

Día 6: 15/11/2023: La docente expone qué características observa en el alumnado días antes mencionados. Se le hace entrega de los grupos de 6ºA para que pueda empezar a poner en práctica la intervención educativa.

Día 7: 16/11/2023: Se le avisa que la lista de 5º A se la pasará esa misma tarde o al día siguiente.

Día 8: 20/11/2023: Se le exponen las dudas sobre alumnos y alumnas de 5ºA que presentan similitudes en varios eneatis. Al responder la docente al momento, se envían los grupos de 5ºA. Se notifica que en 6ºA y 5ºA hay dos personas que no se ve su cuestionario para poder determinar de qué eneatis son. Se le comenta que cuando llegue a la sesión de Coco, me lo notifique para indicarle un aspecto. La docente afirma que empezará con la flauta la semana siguiente.

Día 9: 15/12/2023: La docente me avisa para ir la semana siguiente a por las autorizaciones y cuestionarios.

Día 10: 18/12/2023: Se confirma que el día siguiente iré a verla.

Día 11: 19/12/2023: Recogida de documentos y aclaración de algunas dudas. Me cuenta que con el final de trimestre ha tenido que pospone un poco las sesiones.

Día 12: 8/1/2024: Le comento que hay algunos alumnos y alumnas que rellenaron los cuestionarios físicos pero no aparecen sus cuestionarios digitales reflejados en UMU encuestas. Vuelvo a enviar enlace de cuestionario digital del eneagrama para que lo realicen dos alumnas.

Día 13: 10/1/2024: La docente solicita si le puedo enviar el vídeo de la coreografía que tienen que hacer en la sesión de baile ya que el enlace que sale en el documento le da error. Le llevo ese mismo día autorizaciones para unas alumnas que las habían extraviado.

Día 14: 17/1/2024: La docente me confirma que tiene ya las autorizaciones firmadas para ir a recogerlas y además, me pregunta si para grabar los vídeos de los alumnos y alumnas tiene que hacer un vídeo donde estén todas las habilidades o un vídeo de cada una de ellas. Le resuelvo la duda diciéndole que puede hacer lo que mejor le venga, ya que posteriormente si es necesario se pueden modificar.

Día 15: 24/1/2024: Se le entregan más cuestionarios para el posttest que los alumnos y alumnas tendrán que rellenar al haber finalizado las sesiones.

Día 16: 31/1/2024: La docente pregunta si las grabaciones las quiero todas en su totalidad o si me va enviando según tenga.

Día 17: 2/2/2024: Tras haberlo analizado, le respondo que todas las grabaciones a la vez.

Día 20: 14/2/2024: La docente me escribe para decirme si puedo preguntar a mi director de tesis si la canción de Coco en la sesión de canto tiene que ser con karaoke de fondo, acapella o con los vídeos puestos.

Día 21: 28/2/2024: Le escribo para realizar el seguimiento de cómo va con las sesiones y los vídeos. Me contesta que tiene ya las grabaciones del baile y de la instrumentación pero le falta preparar los del canto.

Día 22: 13/3/2024: La docente me dice si los enlaces de los vídeos los comparte por WhatsApp o por correo. Le contesto que mejor por WhatsApp.

Día 23: 20/3/2024: Recogida de los últimos tests que los alumnos y alumnas tenían que realizar.

Día 24: 24/06/2024: entrega de la entrevista online para que la puedan rellenar y volver a enviar.

2. CEIP Las Tejas

Día 1: 5/9/2023: Llamada telefónica al docente para comentarle la investigación y ver si quiere participar. El docente responde que sí y procedemos a crear el organigrama.

Día 2: 19/9/2023: Se pide el listado de los alumnos y alumnas de 5º y 6º. Previamente se llama al centro a hablar con la directora para verificar que está al tanto de la investigación y que tengo su aprobación. El docente confirma el número de alumnos y alumnas que tiene.

Día 3: 17/10/2023: Se le pregunta si está disponible esa semana para quedar para ir a la Universidad y explicarle todo pero comenta que está bastante liado, por lo que quedamos a la espera de vernos la semana siguiente.

Día 4: 21/10/2023: Concretamos que nos veremos miércoles de esa semana para cuadrar asuntos de documentación y explicarle de nuevo los aspectos más relevantes de la investigación.

Día 5: 23/10/2023: Le escribo al docente para que me facilite el listado de los alumnos y alumnas de 5º y 6º.

Día 6: 24/10/2023: el docente me escribe para decirme que va a estar días ir al centro por un problema físico.

Día 7: 6/11/2023: Recordatorio para que me pase el listado de alumnos y alumnas de 5º y 6º para comentarle qué número de registro tiene cada alumno y alumna.

Día 8: 7/11/2023: Me envía los listados y le voy escribiendo los números de cada uno de ellos.

Día 9: 9/11/2023: Le pido que cuando vayan a empezar a realizar el cuestionario online del eneagrama me avise y le recuerdo que sólo lo tienen que realizar los grupos A.

Día 10: 10/11/2023: Le envío el enlace para el cuestionario digital. Responde que lo va a poner en Classroom y así lo van rellenando. Además, le cuento que necesito un documento específico redactado por la directora del centro detallando que permite la investigación dentro del centro. Este documento se tendrá que enviar junto con otros del resto de centros a la Comisión Ética.

Día 11: 13/11/2023: El docente pregunta sobre cómo va el número de respuestas para hablar con los discentes. Le comento que sólo llevamos quince y afirma que pondrá un recordatorio en la plataforma. Se comenta que hay algunos alumnos y alumnas que no han puesto bien su número de registro, por ello le pregunto para que asegure quién lo ha hecho y quién no. Además, se le explica que hay algunos alumnos y alumnas que al haber obtenido la misma puntuación tanto en uno eneatis como en otros, le pasaré unas características para que decida cuál es la más predominante para poder distinguir qué eneatis es.

Día 12: 14/11/2023: Le sigo pasando datos sobre alumnos y alumnas que presentan mismas puntuaciones para que me vaya resolviendo la duda y así poder organizar los grupos. El docente va respondiendo y ese mismo día se comparten los grupos. El docente pregunta si las actividades de intervención son las mismas para 5º que para 6º a lo que se le responde que sí.

Día 13: 15/11/2023: Le sigo pasando alumnos y alumnas con mismas puntuaciones y el docente me responde con la característica más observable en el alumno para así poder determinar el eneatis. Le comento que de 6ºA me faltan bastantes por hacer el cuestionario online.

Día 14: 16/11/2023: Le paso la información de una alumna para que me comente que observa en ella. Tras esto, le envío los grupos de 6ºA. Llamada telefónica del docente a mí para resolver unas dudas sobre un alumno nuevo inglés que entiende el español.

Día 15: 20/11/2023: Envío de las opciones de eneatis de otro alumno que quedaba por realizar el cuestionario online. El docente responde para así poder ubicar al alumno en un grupo. El docente informa de que en la canción de Coco, para la clase de canto, el enlace que tiene la canción en francés, ya no está disponible. Además, pregunta sobre la importancia del grito en la canción. Se le aclaran las dudas y se busca otro enlace sólo con la melodía y se le redacta la letra en un documento aparte para pasárselo al correo. Entrega de los grupos de 6ºA con las últimas adjudicaciones. Llamada telefónica del docente para gestionar y organizar todo. Además expone la dificultad que presenta la actividad de la instrumentación en el grupo de sólo dos personas.

Día 16: 21/11/2023: El docente me cuenta que ya ha resuelto la duda del grupo de dos para poder realizar la actividad de la sesión de instrumentación.

Día 17: 28/11/2023: El docente me pide si le puedo enviar de nuevo al correo el cuestionario de la personalidad, ya que se ha extraviado una hoja. Se le envía por WhatsApp y al correo.

Día 18: 4/12/2023: Le escribo para hacer seguimiento de cómo van las sesiones.

Día 19: 5/12/2023: El docente cuenta que va un poco atrasado porque la sesión de la instrumentación le ha llevado dos sesiones porque el alumnado no trabaja en casa y tienen que invertir mucho más tiempo en clase. Afirmo que la semana siguiente trabajará la canción de Coco en la sesión de canto.

Día 20: 15/12/2023: Le escribo al docente para saber si tiene las autorizaciones y los cuestionarios para que se puedan recoger. El docente afirma que le quedan muy pocos por recoger.

Día 21: 18/12/2023: Quedada para la entrega de los documentos que el docente tiene ya listos.

Día 22: 8/1/2024: Le escribo al docente para ver cómo va y cómo se presenta el mes de enero para las sesiones. Afirmo que sólo le quedaría la sesión de danza.

Día 23: 16/1/2024: Le escribo para recordarle cómo tiene que ser la última sesión. Además, le informo que hay otros cuestionarios que el alumnado tiene que rellenar al

acabar las sesiones. Le enseño también un listado de alumnos y alumnas que le faltaba la autorización.

Día 24: 17/1/2024: Me contesta que lo mirará y que me informará.

Día 25: 18/1/2024: El docente sugiere una opción por si los otros docentes del estudio les viene bien para la clase de danza. Esta sería: copiar la letra del trozo de canción que hay que bailar para que al alumnado le sea más sencillo ubicar dónde bailan. Me informa también que al alumnado le gusta mucho la canción escogida para ser bailada.

Día 26: 5/2/2024: Le escribo para comentarle que cuando suba los vídeos que me informe. Añade que los subirá a Drive compartiéndolos conmigo.

Día 27: 24/06/2024: entrega de la entrevista online para que la puedan rellenar y volver a enviar.

3. CEIP San Pío X

Día 1: 17/10/2023: Quedada en la Universidad con el docente para comentarle toda la investigación y entregar documentos necesarios. Se le avisa que se llamará al centro para comprobar que aprueban el llevar a cabo la investigación.

Día 2: 19/10/2023: Se pide el listado de los alumnos y alumnas de 5º y 6º.

Día 3: 20/10/2023: Envío por parte del docente el correo del centro para realizar la comunicación acerca del permiso.

Día 4: 23/10/2023: Confirmación del envío del correo y recordatorio para poder obtener los listados de los alumnos y alumnas de 5º y 6º.

Día 5: 24/10/2023: El docente avisa que el centro ya ha contestado a mi permiso y comparte el listado de 6º, quedando a la espera de recibir el de 5º. Recuerdo de aspectos relevantes de los cuestionarios y de cómo se va a dividir al alumnado. Se le comparte también por WhatsApp la intervención para que la tenga de forma más sencilla.

Día 6: 25/10/2023: El docente me llama para poder resolver dudas acerca de cuestionarios y del grupo control y experimental. Me escribe posteriormente para confirmar que tengo que haber recibido ya los resultados de los cuestionarios online.

Día 7: 26/10/2023: Se explica al docente que al haber tenido varios alumnos resultados similares en varios eneatis, él tendrá que afirmar si el discente presenta unas características u otras. Se le comparte aspectos clave de cada eneatis y el docente alega

lo que más observa sobre el alumno en cuestión. Esto ocurre con cuatro alumnos. El docente contesta a cada uno de los casos y procedo a entregarle quién va en cada grupo. Se le avisa que al tener el grupo 2 (tríada 2) tantos alumnos, puede realizar dos subgrupos si considera conveniente. Me consulta si en el grupo 3 que sólo hay dos alumnos, tienen que funcionar como grupo. Se le confirma que sí, que tienen que ir así.

Día 8: 14/11/2023: Se le pregunta al docente cómo va. Se le dice también que la Comisión Ética me pide un formato de autorización concreta por parte del equipo directivo para entregársela a ellos. Se estudian las vías para que me lo pueda enviar.

Día 9: 15/11/2023: Envío de la autorización por parte del centro para enviar a la Comisión.

Día 10: 18/12/2023: Se le pregunta al docente si tiene ya algunos documentos firmados o cuestionarios rellenados para ir aligerando.

Día 11: 8/1/2024: El docente me comenta algunas dificultades que se han producido en el centro entorpeciendo la investigación, quedando pendiente el vernos para que me entregue la documentación.

Día 12: 12/1/2024: entrega de documentación: anexos y cuestionarios de pretest.

Día 13: 16/1/2024: el docente comenta que dos personas se han ido y que si existe la posibilidad de que otros dos nuevos que han venido realicen el cuestionario online para meterlos en los grupos.

Día 14: 17/1/2024: el docente solicita el envío de nuevo de las intervenciones en el aula y se le envía también la guía docente.

Día 15: 18/1/2024: entrega de más autorizaciones y cuestionarios.

Día 16: 5/2/2024: entrega de vídeos de 6º por WhatsApp.

Día 17: 9/2/2024: entrega de vídeos de 5º por WhatsApp.

Día 18: 11/3/2024: se le pregunta al docente si puede ponerme el nombre de los alumnos y alumnas para cada vídeo.

Día 19: 24/06/2024: entrega de la entrevista online para que la puedan rellenar y volver a enviar.

4. CEIP Ciudad de Begastrí

Día 1: 26/10/2023: primer contacto con el docente por WhatsApp para preguntarle cuándo estaba disponible para llamarle, explicarle la investigación y concertar una cita.

Día 2: 31/10/2023: Se concierta una cita para el lunes 6 de noviembre a las 16:00 horas en el centro del docente. Se le pide también el correo del centro para ponerme en contacto y explicar lo que se va a llevar a cabo y los listados de 5º y 6º.

Día 3: 1/11/2023: El docente presenta dudas sobre el consentimiento de las familias y de la protección de dato. Se le comenta qué documentos están relacionados con eso. Se le pasa el documento por WhatsApp para ir que él lo pase por Edvoice.

Día 4: 2/11/2023: Le solicito el número de alumnos y alumnas que tiene por clase y el docente añade que 24 alumnos y alumnas en 6º, 16 en 5ºA y 17 en 5ºB. Me advierte que tiene una tutoría a las 16:00 horas pero que a las 16:20 me puede atender.

Día 5: 6/11/2023: Cita presencial para entregar cuestionarios de consentimiento y de información sobre el eneagrama, la guía docente y los cuestionarios que tendrían que rellenar los alumnos y alumnas. Se comenta también que se tendrá que realizar un test online para así poder dividir al alumnado.

Día 6: 15/11/2023: Le comparto un documento donde el equipo directivo tiene alegar que me autoriza a llevar a cabo la investigación en el centro para así presentarlo en la comisión.

Día 7: 21/11/2023: Contacto con el docente para solicitarle una llamada para hacerle dos consultas.

Día 8: 22/11/2023: Envío por parte del docente de la autorización escrita por parte del centro para enviarla a la Comisión.

Día 9: 23/11/2023: El docente presenta una duda acerca de los cuestionarios físicos y el cuestionario online y se le resuelve ese mismo día.

Día 10: 4/12/2023: El docente me comenta los cuestionarios que están ya rellenados. El docente confirma que los alumnos y alumnas también han realizado ya el cuestionario online y le comento que procedo lo antes posible a indicarle los grupos para llevar a cabo la intervención. El docente expone que en el cuestionario del CPQ, al haber alumnado con desconocimiento del idioma, resulta muy complejo. Le aviso también, que me faltan 4 alumnos y alumnas de 5ºA por rellenar el cuestionario online del eneagrama.

Día 11: 12/12/2023: El docente me comenta que los alumnos y alumnas ya han realizado los cuestionarios.

Día 12: 14/12/2023: Al docente se le avisa que le pasaré unos mensajes donde él tenga que describir cómo es el alumno al haber salido varias opciones de eneatis. Se le comparten las posibilidades que existen para tres personas para poder clarificar y determinar qué eneatis predomina más en cada uno de ellos.

Día 13: 17/12/2023: El docente escoge las cualidades más destacables de cada alumno y alumna.

Día 14: 18/12/2023: Se comparten con el docente las agrupaciones para el curso de 5ºA. Se le avisa que en el caso del grupo 2 (tríada 2), se pueden realizar dos subgrupos en el caso que fuera necesario.

Día 15: 8/1/2024: Al docente se le avisa que recibirá las propuestas de sesiones en los días venideros.

Día 16: 9/1/2024: El docente confirma que ha recibido las propuestas. Se le vuelve a compartir la guía para maestros. El docente informa que tiene los cuestionarios ya rellenados para su recogida al decirle que tengo que empezar a volcar datos.

Día 17: 12/1/2024: Se intenta poner cita para recoger los cuestionarios pero el docente tiene formación.

Día 18: 15/1/2024: Se confirma que una niña que quedaba sin realizar el cuestionario online iría en el grupo 3.

Día 19: 23/12/2024: Se comenta la disponibilidad de ambos para poder quedar a recoger los documentos para volcar datos. El docente pregunta si se puede ver un ejemplo de una de las habilidades para poder seguir la misma línea.

Día 20: 29/1/2024: El docente comenta la imposibilidad de quedar este día por problemas médicos. Se le comparte también un vídeo de la canción de Coco para que siga las mismas pautas.

Día 21: 2/2/2024: Se concierta una cita para el lunes 5 de febrero a las 16:00 horas.

Día 22: 12/2/2024: Se le consulta una duda sobre los cuestionarios para confirmar el nombre del alumno.

Día 23: 11/3/2024: El docente avisa que tiene todos cuestionarios del posttest y todos los vídeos. Se ve la opción de quedar en un sitio intermedio para hacer la entrega y se comenta que los vídeos se pueden mandar por la vía de comunicación habitual que ya tenemos.

Día 24: 26/3/2024: Se concreta que a la vuelta de vacaciones se recogerán los cuestionarios y el docente envía los vídeos.

Día 25: 16/04/2024: El docente vuelve a enviar los vídeos por problema técnico en mi móvil. Se le consulta el nombre de los participantes de cada grupo para poder tener un mejor registro.

Día 26: 2/5/2024: Se ven opciones de cuándo quedar para recoger los últimos cuestionarios.

Día 27: 6/5/2024: El docente acude a mi centro y me entrega los cuestionarios precisados.

Día 28: 24/06/2024: Entrega de la entrevista online para que la puedan rellenar y volver a enviar.

Anexo 8

Listado de enlaces de vídeos para la investigación organizados por centros

1. CEIP Anita Arnao**GRUPOS EXPERIMENTALES****a) Canto**

Tríada 1. 5ºA

https://drive.google.com/file/d/1YruKaxZmjAG0WR1SZrIcEcR9mGFjmSjI/view?usp=drive_link

Tríada 2. 5ºA

https://drive.google.com/file/d/1IalKn2lwfnHwmurPA65psAUN088_5dl4/view?usp=drive_link

Tríada 3. 5ºA

https://drive.google.com/file/d/1nKGyj_uXx3oqjNHkDn3poNfri50BFSLt/view?usp=drive_link

Tríada 1. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/1Q3L9z8f7tcNg5dcXWlqeA9XLXuQxIKbf/view?usp=drive_link

Tríada 2.1. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/1IWhLsYTmSNQUi-HR6CrBVIekcwwuFVGI/view?usp=drive_link

Tríada 2.2. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/1RB8iEem3nU0y8ZxD_6-2y4JCIUMIbTx/view?usp=drive_link

Tríada 3. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/1wEJ9-pMlnsA-mduQUkO6S7KpS_PS6li2/view?usp=drive_link

b) Baile

Tríada 1. 5ºA

https://drive.google.com/file/d/1TEWjGjrbzT0yWwjr0IFZujnGYsNvbTq4/view?usp=drive_link

Tríada 2. 5°A

https://drive.google.com/file/d/1p_QsKLPTw3rAXQzdg2qbpTDkOD1Ox-uP/view?usp=drive_link

Tríada 3. 5°A

https://drive.google.com/file/d/1Qjuh-1MpbsHFlo3v9NrwXx2i1wUvE999/view?usp=drive_link

Tríada 1. 6°A

https://drive.google.com/file/d/1vTQugcsb0EOz-O2q0c0l8GXRsEoAnCif/view?usp=drive_link

Tríada 2.1. 6°A

https://drive.google.com/file/d/1CZbokeVBw_Z07v1nRTLLYsNd5zh408q9/view?usp=drive_link

Tríada 2.2. 6°A

https://drive.google.com/file/d/15ohbqkqbiXFe6NIgfR5GEgs3gI8cMjR3/view?usp=drive_link

Tríada 3. 6°A

https://drive.google.com/file/d/10X1Ikbyql2bofSc6bqSHsX6Gw3zrEXgQ/view?usp=drive_link

c) Instrumentación

Tríada 1. 5°A

https://drive.google.com/file/d/1YruKaxZmjAG0WR1SZrIcEcR9mGFjmSjI/view?usp=drive_link

Tríada 2. 5°A

https://drive.google.com/file/d/1ypoQedOMfr1fTLKH64AWXszFwMl27XYt/view?usp=drive_link

Tríada 3. 5°A

https://drive.google.com/file/d/1L_61emUhuL8G0yxt9r21ugGIuTMhjCEY/view?usp=drive_link

Tríada 1. 6°A

https://drive.google.com/file/d/1OOvc8yG7853vlRIXY_pCeq-t-I_Su5gJ/view?usp=drive_link

Tríada 2.1. 6°A

https://drive.google.com/file/d/1glBZJqExHXyOcTNcm_CR9HYxq4ptp7UU/view?usp=drive_link

Tríada 2.2. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/1NeZUwk1iuPOUfXGxsfz-J_pCTOxTvyDU/view?usp=drive_link

Tríada 3. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/1oL_5SQqb5YPzgBPPD4Xa6PNZACF4H9M8/view?usp=drive_link

GRUPOS CONTROL

a) Canto

Grupo 1. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1nds-W8YFwG0WKS9mxspKDKt3USOewp8u/view?usp=drive_link

Grupo 2. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1-m1ZgRck37str0bO6TyNtYZdf2iL0s4h/view?usp=drive_link

Grupo 3. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1e3DPzREMIRwrycfsZ22pyvxl3AtKgIOV/view?usp=drive_link

Grupo 4. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1DyYyCUhFKAYrR-fPRZSmWBhiEXYQf1wA/view?usp=drive_link

Grupo 1. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/12U8xB_A39_miy8cTXKioYQfxqt622hHs/view?usp=drive_link

Grupo .2 6ºB

https://drive.google.com/file/d/12Vd5hJ3hYv8NKkPylb6K7SQoqoJjax1J/view?usp=drive_link

Grupo 3. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/12WB3OmkjF3ndrmFvyLncc8U5ekXKAzq-/view?usp=drive_link

Grupo 4. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/12Z2VKtpX4cS6zqQ7HE97HLxri_td725t/view?usp=drive_link

b) Baile

Grupo 1. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1VO9b_SK9WPdZi3tSXzodjIGOONmORqCX/view?usp=drive_link

Grupo 2. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1qFTSnPTuagFLcgDwCrO2suZkbOE-mYvF/view?usp=drive_link

Grupo 3. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1dKJswPqiqpwC40ombfXwEQUYWV2AsD1p/view?usp=drive_link

Grupo 4. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/19w5M1q68ru3-1yhht_fqcWwAIqRcodx8/view?usp=drive_link

Grupo 1. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/1Lww20ZwzTJh5j46aBT7lIlq3O15yQCJ/view?usp=drive_link

Grupo 2. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/1l35-aJSfdgintIRLu9ae_lLh2lzR5ysg/view?usp=drive_link

Grupo 3. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/1L39xkE1U_dgNeX_Xpvxxc5GQ8KORddY8/view?usp=drive_link

Grupo 4. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/1WdtUOPry3l3Djm5wcQbcCnQKM25xgqFC/view?usp=drive_link

c) Instrumentación

Grupo 1. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1GoqtMDWdYk3PUe7nAkNtseGr1EQkvGlh/view?usp=drive_link

Grupo 2. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/13-qR-XcK_HmB-jkTF3hQAXWRIS1toAX8/view?usp=drive_link

Grupo 3. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1KPlC4D4ZFVAnqkM98meWWXnQBkPVmWQu/view?usp=drive_link

Grupo 4. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1mbkXfHVfJCyNkwWlZS1O07OjgNzn2FCa/view?usp=drive_link

Grupo 1. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/1NF94NzvZPxg-cfDHfDOTnhl6gm31AZCH/view?usp=drive_link

Grupo 2. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/12T8hKtOVcioUr4PoY66DdExFr7ATqvew/view?usp=drive_link

Grupo 3. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/1nBT4mTf9XioGOo3IkexO67Y6vgnOavR/view?usp=drive_link

Grupo 4. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/16Xgi03ZRh70kewq51dod0sEJos35xlGm/view?usp=drive_link

2. CEIP Las Tejas

GRUPOS EXPERIMENTALES

a) Canto

Tríada 1. 5ºA

<https://drive.google.com/file/d/1iq7H4v4bNWyOpXMEaJ1NNcfg-wTtV0oY/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/1NQBuTXKlkdxg-FTxxiZxCcsD06RYtza/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/15m2j9GzrIeKrOIYm6zMAVBtzsVQNAYuH/view?usp=sharing>

Tríada 2. 5ºA

https://drive.google.com/file/d/127rCC9E8deOLHvEcznxvnU_HWrgEVvY-/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1sxDI4-FaKIXACtcjwjKSXD5JvnHAt2OH/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1NFIEe5DOcljdYU2A9Gb57pmhP-dB3IhE/view?usp=drive_link

Tríada 3. 5ºA

https://drive.google.com/file/d/1iU2iMZx2iyUS0MVakVx1S93ZJ8ysUUKG/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1UM_moxx0F_xF-813MIWI54lANJ8NVm4V/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1j_IeE4LWa7KV-qmV44nS29dTOjYh2FRh/view?usp=drive_link

Tríada 1. 6ºA

<https://drive.google.com/file/d/1Ty4BNDHK9O4pnDkF9dmXi71q3mPPj-rx/view?usp=sharing>

https://drive.google.com/file/d/1UEZS-wLT_Ar-HQlhxHnqsorR8Nh0fx6q/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1qFJq_mb1-NZfORqa2HiD7f0FEgLSZgbA/view?usp=sharing

Tríada 2.1. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/1GmdixP8tQu1DHRTPqrxXecMmI1YyiNqD/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1Uh3fnJgy4IsTRwlk_02fSdsopEIHL5KP/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1d8sSZ8ZKf7YWfGRRAtZqOWA90S7359MD/view?usp=drive_link

Tríada 2.2. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/1dKC98V5rqZs-ZReFN8qGND8OuuL-hX6B/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1H3Dtgk419A5Z0XIjQo2C0j7UQPNeOB9l/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1esJ8tBWYyxJww-iOf7OTLkTEaprB6hxm/view?usp=drive_link

Tríada 3. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/1ztkr8Q9dfvBB5wRR3co5zcA6UBLOVMPC/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1Dvvp7wsYC-AaVzANdZCdLEUFTTobCzVG/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1MGOGPGvbDx-XpuK0X06fWEYdz6sX6gx/view?usp=drive_link

b) Baile

Tríada 1. 5°A

<https://drive.google.com/file/d/1C1IiZ4nB7J4rb4-lh3MYibspsRft7pJz/view?usp=sharing>

Tríada 2. 5°A

https://drive.google.com/file/d/17EEKUZHMxeRNMefhedkPf6HbK8JqK395/view?usp=drive_link

Tríada 3. 5°A

https://drive.google.com/file/d/181qyhBdcKiLmijAOXQ87fMhrMvJ-1JsV/view?usp=drive_link

Tríada 1. 6°A

<https://drive.google.com/file/d/1nfnieLufpXb3LcQAK9uuonQT4h702qVf/view?usp=sharing>

Tríada 2.1. 6°A

https://drive.google.com/file/d/1r1jA1ePmSN4Biq0JL8-Pm07WieZScZxR/view?usp=drive_link

Tríada 2.2. 6°A

https://drive.google.com/file/d/1Pfhe6i074l3pYEC0Jwqn9VhymubR8H3V/view?usp=drive_link

Tríada 3. 6°A

https://drive.google.com/file/d/1BOhT230Jp_NKqEjrPmp2xupdlH1ofn0l/view?usp=drive_link

c) Instrumentación

Tríada 1. 5°A

https://drive.google.com/file/d/1k5V2mIX66md3-cuKXt1wh78IpXQr2gNW/view?usp=drive_link

Tríada 2. 5°A

https://drive.google.com/file/d/1YMgfwia7UaeRVPQKW8DPeh6XPIHDAQBG/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1Y_1AjcAfiXtkOessb5W93sjDquFiOhPV/view?usp=drive_link

Tríada 3. 5ºA

https://drive.google.com/file/d/1e8wcPFguDDmfW84SKLB_UYPXAQ4_jTil/view?usp=drive_link

Tríada 1. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/1mQFsOiCwPgW8G12RolthoIu1rNyk5_0G/view?usp=sharing

Tríada 2.1. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/1T8AbJPanmP9iNlMQjd56JRGLxuIWGZsS/view?usp=drive_link

Tríada 2.2. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/1CxtpjKtk1mXOf3CmEHcnL3AJohQaFcE-/view?usp=drive_link

Tríada 3. 6ºA

https://drive.google.com/file/d/17rfMXov_Zx1agB4Rlp_GmcaanOvgApEy/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1TVXZKp-6mgyoW_NrC85rjvPREur7h0rI/view?usp=drive_link

GRUPOS CONTROL

a) Canto

Grupo 1. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1-DWsH8bctNtAeqgZoSulgpFoE7MWtFop/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1X3ECo_ywWLzBs6zSX_vOIYqYsrCbzgVp/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1TGTs9UDiWYG88AMKIKptNWjCa7ZRAwQ3/view?usp=drive_link

Grupo 2. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1vZSkdX5UaAcg4a6WUjoB7snQFy7Z6lW9/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1PbIM887z2DQLl2s1cPGmzgrzWUGRZkBA/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1EK_s4-9KJnrs9qWrRMcwSIu0eoA0xkVP/view?usp=drive_link

Grupo 3. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1xY3Q3cnPv7GuY5z46yEesZvcrnnoscvx/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1-Ey8EUOkCBqL2tIzZeaTquvMIuGRTfEy/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1vn0cLUens2_bidPH4kBCaR9r1zRsPuMA/view?usp=drive_link

Grupo 1. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/11NLyxF3rHl_dGan8Pi_NJ9uWeN5ox9o/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1QIA7_jItRKBHfeppxnQPh3W2XorQijdm/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1bWaw0uToAkjCnn_u9oBK-4xKUCQNn243/view?usp=drive_link

Grupo 2 6ºB

https://drive.google.com/file/d/1Ion_cPMVEuj9rDqTRQ1mdu32RO-jYvum/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/17s_ucYptMUBsGg9JIW4syJF6_q0HCM34/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1p_y4EfcyWUt4TF6BX6tu5rOiFPQBM1i7/view?usp=drive_link

Grupo 3 6ºB

https://drive.google.com/file/d/12X7qjiRJZePoCWIFT5OC5d9evUk_HrCw/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1e2uBRtqB2YH7xgjiIO0oiBPQ9PO3o2_E/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/1xkOqJzJz9V1qC_4RX07QIjYCNQ4mh4U5/view?usp=sharing

Grupo 4. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/1HaOjhwd00bczagCuM_UvMWJaZJ7Yl5n8/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1m3i9c5cLEmtNnFtbNFqDkPumW2mnm986/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1sgNqVyCwooTGB_Q5BOoDI56UC4vuEP0G/view?usp=drive_link

b) Baile

Grupo 1. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1tKuRZBf2pdxCTWiEISckVXSgmenrR1SQ/view?usp=drive_link

Grupo 2. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1eet3RKXgJ3OolVvzECk7JcXRxdHj0hm/view?usp=drive_link

Grupo 3. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1ssIxc-VPBDmyNtXrDRuzbEKA2phDLg7l/view?usp=drive_link

Grupo 1. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/116DpgeKfmw0hRkYhV9HCdfsXGBtQe9VN/view?usp=drive_link

Grupo 2. 6ºB

<https://drive.google.com/file/d/1HoPvQzbcIphkJ15Q2nLvWlQ5b3deghz-/view?usp=sharing>

Grupo 3. 6ºB

<https://drive.google.com/file/d/1v-ZMs1oLhNrZwnKNMa9NOF8u2n4rtP5c/view?usp=sharing>

Grupo 4. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/1FfuC_Z9_bsTOL6mdbv9FFnXr2lOBDOEv/view?usp=sharing

c) Instrumentación

Grupo 1. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1llo1_1_iP5RnItVNva2I9WUqwPygmW_c/view?usp=drive_link

https://drive.google.com/file/d/1yXSLAS_hyQ1p0DAT_rbqjLvDZWUenNYT/view?usp=drive_link

Grupo 2. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1_BLSd6o75om39TL1m-RuLM-HoaiQz3zg/view?usp=drive_link

Grupo 3. 5ºB

https://drive.google.com/file/d/1vXM_gZWiqHg-mTycgY75Nv_lm8puvTet/view?usp=drive_link

Grupo 1. 6ºB

https://drive.google.com/file/d/1K9-2S84Gfseatk3PXCalqZs8owm_HfG/view?usp=drive_link

Grupo 2 6ºB

https://drive.google.com/file/d/1TYf6CHzDpZUMpgvMZ4XOvaVk16y2Q4Dj/view?usp=drive_link

Grupo 3 6ºB

<https://drive.google.com/file/d/19w95PsnwSHLKpBupb-vqIcAbbnzRW283/view?usp=sharing>

Grupo 4 6ºB

<https://drive.google.com/file/d/1oOUjdQVjte38tObsmgzJDMEEfkBCz0OL/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/1g5SWTDrXoUl4ltvRRZISYhp7PRxBga7Y/view?usp=sharing>

3. CEIP San Pío X

6º CURSO (GRUPO EXPERIMENTAL)

a) Canto

Tríada 1:

https://drive.google.com/file/d/1VZ1BvmNo4R3fCUYPAONh1VKqshZ4sLkT/view?usp=drive_link

Tríada 2:

https://drive.google.com/file/d/1qQrIxUD71AsxDxcN5GgfRaQ5Ndl7DqeE/view?usp=drive_link

a) Baile

Tríada 1:

https://drive.google.com/file/d/1AC8ouaddQh9DDS4RmFiPOmAz0ehwLnlx/view?usp=drive_link

Tríada 2:

https://drive.google.com/file/d/1Vi1MXlvcRYGiwRYp3wLtw6vFUBQyXPbP/view?usp=drive_link

b) Instrumentación

Tríada 1:

https://drive.google.com/file/d/1gvV6ZRMCSaXgkcK8OrvWLjVD07goj4Qp/view?usp=drive_link

Tríada 2:

https://drive.google.com/file/d/1E4IqA84ItXgElfvqmrRNRryh5cuJkVjQ/view?usp=drive_link

5º CURSO (CONTROL)**a) Canto:**

Grupo 1:

https://drive.google.com/file/d/1cdZI7f1f_7l3WtHAm50DYh5j9VesUaFy/view?usp=drive_link

Grupo 2:

https://drive.google.com/file/d/12ruOGbX9U6xmDfc8DTJ2aPbPiB9dIq3B/view?usp=drive_link

b) Baile:

Grupo 1:

https://drive.google.com/file/d/1ZYsDc9AASBpmOGTtNJtaroi9uNszZP4Q/view?usp=drive_link

Grupo 2:

https://drive.google.com/file/d/1NhFVmLVvipucy1v6o1542QqrOCUEXJYZ/view?usp=drive_link

c) Instrumentación

Toda la clase:

https://drive.google.com/file/d/1GOKpIXLs-2CMO58zeEanfvca2w7Z8xFV/view?usp=drive_link

4. CEIP Ciudad de Begastri**GRUPO EXPERIMENTAL****a) Canto**

Tríada 1. 5ºA:

https://drive.google.com/file/d/1i-x47YzNo_cDy1wB0i_wDVZ--GHrPJp7/view?usp=drive_link

Tríada 2. 5ºA:

https://drive.google.com/file/d/1-gytiKGgXdU_tbY2lNdpeYODqvaL0iup/view?usp=drive_link

Tríada 3. 5ºA:

https://drive.google.com/file/d/1xR6O4Bv4fyZagRcubfp-4zV9DmBYsanR/view?usp=drive_link

b) Baile

Tríada 1. 5ºA:

https://drive.google.com/file/d/11BHNVMEEj7ls_ntaDIHSyLZpFLSvnqIK/view?usp=drive_link

Tríada 2. 5ºA:

https://drive.google.com/file/d/17D-oRFa5fWlvszmyKifMjB6rjnxLle9b/view?usp=drive_link

Tríada 3. 5ºA:

https://drive.google.com/file/d/1BsLCdd_yXhU35frTC9Tofb864ode6le8/view?usp=drive_link

c) Instrumentación

Grupo 5ºA:

https://drive.google.com/file/d/1zPtOz_VGycRS94ZuKTBBUWHVeNW4ix0e/view?usp=drive_link

GRUPOS CONTROL

a) Canto

Grupo único 5ºB:

https://drive.google.com/file/d/19RqXM06kqXXozW8ol7qBNzEkDoEr0Won/view?usp=drive_link

Grupo único 6º:

https://drive.google.com/file/d/1YJXp8QeO_tygvwYm4YzQhNGdJfGICPQx/view?usp=drive_link

b) Baile

Grupo 1. 5ºB:

https://drive.google.com/file/d/1pTcyJeivIjPftzAolGTDEqDWiJ8fIkNM/view?usp=drive_link

Grupo 2. 5ºB:

https://drive.google.com/file/d/1pTcyJeivIjPftzAolGTDEqDWiJ8fIkNM/view?usp=drive_link

Grupo 3. 5ºB:

https://drive.google.com/file/d/1EqzVLLfCEIOIy_DitRjr9Ko8K8y-aaeS/view?usp=drive_link

Grupo 1. 6º:

https://drive.google.com/file/d/1EhnRFZIkKKNK_bBlvLE2iIu59-9IOYvh/view?usp=drive_link

Grupo 2 6º:

https://drive.google.com/file/d/1GkhjmlfJB6KuERGrWbU9sO3xoFe5qL2t/view?usp=drive_link

Grupo 3 6º:

https://drive.google.com/file/d/1SwzWg1u88NkXuJFfNE9RcFcCOts80ZLT/view?usp=drive_link

Grupo 4 6º:

https://drive.google.com/file/d/1ahvyxmcSgYWBvYA1LJng-hApTS4pn1UF/view?usp=drive_link

Grupo 5 6º:

https://drive.google.com/file/d/1RMfh9g26AXB0dw9GBJqkSHnP4BA21IK/view?usp=drive_link

c) Instrumentación

Grupo 5ºB:

https://drive.google.com/file/d/1zPtOz_VGycRS94ZuKTBBUWHVeNW4ix0e/view?usp=drive_link

Grupo 6º:

https://drive.google.com/file/d/1xKgWRyT2XU1NzlH3dk1CDZzcEtJoS7b7/view?usp=drive_link

Anexo 9: Rúbricas para evaluar las habilidades en los distintos centros

RÚBRICA INSTRUMENTACIÓN					
COLEGIO:					
Grupo:		Fecha revisión:			
Participantes:					
	1	2	3	4	5
Requisitos de la prueba	No se cumple ningún requisito dado.	Se cumple un requisito dado.	Se cumplen varios requisitos dados.	Se cumplen todos los requisitos menos uno.	Se cumplen todos los requisitos.
Adecuación del tiempo	Los tiempos no se adecúan a la pieza.	Los tiempos se adecúan a la pieza de forma puntual.	Los tiempos se adecúan, pero sigue habiendo errores relevantes.	Los tiempos se adecúan de forma apta pero no perfecta.	Los tiempos se adecúan de forma propicia para una buena realización.
Creatividad	No se aprecia ningún indicio de creatividad.	Se aprecia algún elemento más creativo, pero el ostinato no acompaña.	El ostinato es original, pero no es adecuado para el ejercicio.	El ostinato es original.	El ostinato es original e introduce aspectos novedosos.
Uso correcto de los instrumentos	No se sabe tocar los instrumentos.	Se saben tocar algunas notas de los instrumentos.	Se sabe tocar los instrumentos, pero no se ejecuta el ejercicio con viabilidad.	Se saben tocar los instrumentos, pero sigue habiendo fallos mínimos.	Se saben tocar los instrumentos y se consigue el objetivo del ejercicio.
Ejecución y control del uso de las notas musicales	No se tocan las notas estipuladas y no se conocer su ejecución.	No se tocan las notas estipuladas y no se conocer su ejecución, pero se toca alguna en algún momento puntual.	Se tocan notas estipuladas y se conoce su ejecución, pero no en la totalidad de la pieza.	Se tocan notas estipuladas y se conoce su ejecución, pero existen errores mínimos.	Se tocan notas estipuladas y se conoce su ejecución a la perfección.
Actitud en la actividad	No presenta una actitud adecuada para la realización de la actividad	No presenta una actitud adecuada para la realización de la actividad, pero participa de forma positiva en alguna ocasión.	Presenta una actitud adecuada, pero no lo suficiente para el buen desarrollo de la actividad.	Presenta la actitud adecuada pero se ven pequeños fallos en el comportamiento.	Presenta la actitud adecuada para la viabilidad de la prueba.

RÚBRICA BAILE					
COLEGIO:					
Grupo:		Fecha revisión:			
Participantes:					
	1	2	3	4	5
Requisitos de la prueba	No se cumple ningún requisito dado.	Se cumple un requisito dado.	Se cumplen varios requisitos dados.	Se cumplen todos los requisitos menos uno.	Se cumplen todos los requisitos.
Coordinación individual	No existe coordinación por parte de ningún miembro del grupo.	Existe coordinación por parte de un miembro del grupo.	Existe coordinación por parte de dos o más miembros del grupo.	Existe coordinación pero hay fallos mínimos.	Existe una coordinación más que apta en la ejecución.
Coordinación grupal	El grupo no presenta coordinación alguna.	El grupo se coordina en momentos puntuales del baile.	El grupo se coordina, pero los errores de miembros del grupo son considerables.	El grupo se coordina durante toda la pieza, pero siguen existiendo algunos fallos en algún miembro.	El grupo se coordina de forma eficiente y adecuada.
Adecuación a la música	Los pasos y la música no se coordinan.	Los pasos y la música se coordinan en algún momento puntual.	Los pasos y la música se coordinan pero existen fallos que perjudican en la ejecución.	Los pasos y la música están adecuadamente coordinados pero existen errores mínimos.	Los pasos y la música casan perfectamente.
Creatividad	No se aprecia ningún indicio de creatividad.	Se aprecia algún paso más creativo, pero el baile sigue siendo pobre.	El baile es original, pero se repiten los mismos pasos de forma excesiva.	El baile es original.	El baile es original e introduce pasos novedosos.
Cantidad y calidad del trabajo repartido	Sólo baila una persona del grupo estando los demás quietos.	Sólo bailan dos personas del grupo estando los demás quietos.	Bailan la mayoría, pero se percibe quién ha trabajado más.	Se observa una compenetración en el nivel de trabajo de todos.	Se compenentran y se percibe un trabajo grupal adecuado.
Actitud en la actividad	No presenta una actitud adecuada para la realización de la actividad.	No presenta una actitud adecuada para la realización de la actividad, pero participa de forma positiva en alguna ocasión.	Presenta una actitud adecuada, pero no lo suficiente para el buen desarrollo de la actividad.	Presenta la actitud adecuada, pero se ven pequeños fallos en el comportamiento.	Presenta la actitud adecuada para la viabilidad de la prueba.

RÚBRICA CANTO					
COLEGIO:					
Grupo:		Fecha revisión:			
Participantes:					
	1	2	3	4	5
Requisitos de la prueba	No se cumple ningún requisito dado.	Se cumple un requisito dado.	Se cumplen varios requisitos dados.	Se cumplen todos los requisitos menos uno. Falta una vez más en español	Se cumplen todos los requisitos.
Memorización de la letra	Se canta mirando la letra en la pizarra.	Se canta mirando la letra, sabiendo alguna frase de memoria.	Se canta sabiendo varias partes de la canción, pero se mira la letra en otras.	Se canta sin mirar la letra, sólo en momentos puntuales.	Se canta sin mirar la letra de la canción.
Entonación	No se percibe entonación alguna.	Existe algún momento puntual con entonación.	Se entona en algunos momentos, pero sigue habiendo errores.	Se entona durante toda la pieza con algún error puntual.	Se entona a la perfección.
Control de los idiomas	No se controla ningún idioma.	Se controlan palabras sueltas de algún idioma.	Se controlan los tres idiomas, pero no se entiende la letra en general.	Se controlan los tres idiomas, pero existen fallos de pronunciación.	Se controlan los tres idiomas.
Se oye unísono	No se canta a la vez.	Se canta a la vez puntualmente.	Se canta a la vez, pero hay momentos de ruido.	Se canta a la vez durante la pieza pero alguien se pierde.	Se canta a la vez de forma total.
Actitud en la actividad	No presenta una actitud adecuada para la realización de la actividad	No presenta una actitud adecuada para la realización de la actividad, pero participa de forma positiva en alguna ocasión.	Presenta una actitud adecuada, pero no lo suficiente para el buen desarrollo de la actividad.	Presenta la actitud adecuada, pero se ven pequeños fallos en el comportamiento.	Presenta la actitud adecuada para la viabilidad de la prueba.