

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENERALES EN ALUMNOS DE GRADO MEDIANTE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE TRABAJO CORPORAL

Rodríguez, Rosa M¹; Blanco, Ascensión²; Terrón, M^a José; Gracia, Patricia;
Asensio, Eva.

1: Departamento de Ciencias
Escuela Politécnica
Universidad Europea de Madrid
e-mail: rosamaria.rodriguez@uem.es

2: Departamento de Especialidades médicas, psicología y pedagogía aplicadas
Facultad de Ciencias Biomédicas
Universidad Europea de Madrid
e-mail: ascension.blanco@uem.es

Resumen. *La necesidad de desarrollar competencias generales en los alumnos universitarios hace preciso la búsqueda de modos innovadores para llevar a cabo dicha tarea. Este es uno de los objetivos de este proyecto, que se centra en el desarrollo, aplicación y evaluación de un programa de trabajo corporal para el fomento de determinadas competencias. La mayor parte del desarrollo en competencias en Educación Superior se realiza mediante la aplicación de métodos cognitivos-racionales. Sin embargo, cada vez son más las disciplinas que promulgan el valor del conocimiento enactivo para desarrollar competencias en las relaciones inter e intra personales. El enfoque enactivo permite que la persona adquiera competencias personales practicándolas, viviéndolas y reflexionando sobre sus acciones y logros en un contexto diseñado de manera específica. Las competencias autoconciencia, autocontrol, automotivación, autoestima, habilidades interpersonales y creatividad, se trabajaron a través de dinámicas centradas en el diálogo entre cuerpo, acción e interrelación. El programa se llevó a cabo con alumnos de distintas áreas de conocimiento. Se desarrollaron herramientas para evaluar los beneficios de la realización de un programa de este tipo. A pesar de tener una muestra pequeña, los resultados son prometedores, así como el alto nivel de satisfacción mostrado por los alumnos participantes.*

Palabras clave: Competencias genéricas, trabajo corporal, movimiento, herramientas de evaluación, conocimiento enactivo.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los nuevos paradigmas educativos han impulsado numerosas investigaciones sobre la adquisición y desarrollo de competencias así como su evaluación (De Miguel, 2006) (Blanco, 2009). Así, los docentes han debido ser creativos e innovadores en la búsqueda de nuevos modos de enseñar y desarrollar competencias entre sus alumnos. La utilización de actividades artísticas es un medio para el desarrollo de determinadas competencias. En concreto, la danza y el movimiento creativo son instrumentos que

pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de competencias genéricas (Coates, 2002). Su potencialidad se basa en la capacidad que tienen para favorecer la expresión de emociones, sentimientos y pensamientos a través del cuerpo (Lapierre & Aucoutourier, 1983). De hecho, existen numerosas investigaciones que demuestran las ventajas que un programa de danza, movimiento creativo y trabajo basado en la comunicación no-verbal tienen en el aprendizaje de estudiantes de primaria y secundaria (Lorenzo, 2007), pero no hay apenas estudios realizados en contextos universitarios (Kasch, 2004).

El desarrollo desde los años '70 de disciplinas agrupadas con el nombre de Ciencias Somáticas del Movimiento (ISMETA), y las últimas investigaciones en neurociencia avalan, la importancia que un correcto desarrollo motor y trabajo corporal tienen en el funcionamiento de distintas funciones cerebrales (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006; Ramachandran, 2008). Los cambios en el repertorio de conductas motoras, producen cambios en los niveles cognitivos o mentales (Payne, 1990), de modo que el trabajo desde el cuerpo y el movimiento permite analizar aspectos cognitivos e introducir cambios a dicho nivel. Aunque este enfoque se ha utilizado fundamentalmente en contextos terapéuticos, su aplicación puede extenderse a contextos educativos como ya ha sido demostrado por algunos autores (Puxeddu, 2007). Esto tiene que ver además con los nuevos modos de entender la inteligencia. De hecho, ya no prima la importancia de los aspectos cognitivos sobre aquellos relacionados con la personalidad, las emociones y el entorno cultural donde dan lugar los procesos mentales. Basándose en el concepto de Inteligencia Social de Robert Thorndike, Howard Gardner (2003) introduce el término de Inteligencias Múltiples como las más significativas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinética, intrapersonal e interpersonal. En 1990 Salovey (2002) y Mayer acuñan el término *Inteligencia Emocional* haciendo referencia a la integración de la inteligencia intrapersonal y la interpersonal y describiéndola como la "forma de inteligencia social que implica la capacidad de supervisar a uno mismo y a otros, sus sentimientos y emociones, para diferenciar entre ellos, utilizando esta información para conducir a la vez, el pensamiento y la acción". Goleman (1995) desarrolla dicho concepto ligando cada subgrupo (intrapersonal e interpersonal) con habilidades prácticas emocionales concretas, o competencias generales, como se las conoce en el entorno laboral y académico.

Pues bien, desde un enfoque corporal-cinético, la intervención correcta pasa por intentar producir una ampliación en el patrón de movimiento, lo que indicará una modificación o mayor flexibilidad a nivel cerebral de otras funciones. Basándonos en las características del conocimiento enactivo, el proyecto pretende que el estudiante adquiera competencias personales a través de una experiencia vivencial, y reflexionando sobre sus acciones y logros en un contexto diseñado de manera específica para ello, en concreto, a través de dinámicas basadas en el lenguaje no-verbal y el movimiento corporal.

2. DISEÑO DEL ESTUDIO

2.1. Objetivos

Teniendo en cuenta que en los nuevos títulos de grado el profesor ha de desarrollar (y evaluar) competencias en sus estudiantes, y con las premisas enunciadas en el anterior apartado, los autores del presente artículo se plantearon la puesta en marcha de un enfoque distinto y novedoso para desarrollar (y evaluar) competencias genéricas

mediante un programa de movimiento y trabajo corporal. Así, los objetivos planteados en el estudio fueron:

- Introducir un modo innovador y creativo de desarrollar y evaluar competencias genéricas en estudiantes de grado.
- Seleccionar un conjunto de competencias genéricas más adecuadas para este programa de movimiento y trabajo corporal.
- Seleccionar y desarrollar herramientas de evaluación adecuadas.
- Desarrollar un programa de desarrollo y evaluación de competencias genéricas en estudiantes de grado basado en herramientas de trabajo corporal.
- Implantar dicho programa en estudiantes de diversas titulaciones de grado.

2.2. Metodología y muestra

Para la realización del estudio se propuso a los estudiantes de grado de la universidad su participación en este programa de forma voluntaria. Para ello, la actividad se enmarcó dentro de la asignatura transversal de “Habilidades de Comunicación” que figura en todas las titulaciones de grado de la Universidad Europea de Madrid. Para facilitar su asistencia se organizaron dos grupos en horarios distintos de 22 y 19 alumnos respectivamente. Estos alumnos pertenecían a las facultades de Ciencias Sociales, Artes y Comunicación, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Ciencias de la Salud y las Escuelas Politécnica y de Arquitectura. De estos dos grupos, sólo uno de ellos consiguió finalizar el programa en su totalidad.

El programa consistió en 8 sesiones de movimiento de 1 hora y media de duración. Se realizaron en un espacio de tamaño adecuado (siempre el mismo), sin ruido y, con luz natural y se utilizaron materiales como pelotas, telas elásticas, telas de distintas texturas, aros, papel y pinturas así como un equipo de música.

Las sesiones siguieron la siguiente estructura (Payne, 1992; Krantz, 1999): calentamiento, introducción al tema de trabajo, desarrollo del mismo, relajación y cierre de la sesión. El calentamiento posibilita que el individuo tome conciencia de su estado físico y emocional, de forma que se pueden observar y recoger patrones de movimiento grupales. Después el profesor estructuraba las sesiones y el movimiento del grupo en función de las competencias que se deseaban trabajar intentando mantener la conciencia en la expresión no-verbal. El desarrollo de la sesión permitía que a través de diversas técnicas de ‘feedback’ visual el estudiante tomase conciencia de sus sentimientos y emociones (todo ello a través de su movimiento corporal). Todas las sesiones finalizaban con una dinámica de relajación invitando a los estudiantes a una auto-observación de la relación cuerpo – mente. Por último, se realizaba un cierre verbal que además servía para tomar conciencia de la conexión del trabajo corporal desarrollado y su influencia a nivel competencial.

Los alumnos participantes en el proyecto contestaron de manera anónima al conjunto de cuestionarios de evaluación antes de iniciar el programa y después de su finalización con objeto de evaluar los progresos obtenidos.

2.3. Competencias seleccionadas

Teniendo en cuenta los objetivos marcados anteriormente en diversas sesiones de discusión y análisis, se seleccionaron las competencias emocionales que nos parecían que cuadrarían mejor en nuestro proyecto. Dichas competencias fueron autoconfianza,

autocontrol, automotivación, habilidades en las relaciones interpersonales, empatía y creatividad.

La autoconfianza tiene que ver con el grado de conciencia de un individuo orientado a enfrentarse a las dificultades. Está altamente relacionada con la autoestima, pues ésta hace referencia a la valoración personal (positiva o negativa) que uno tiene de sí mismo. Sin embargo, la autoestima se considera como un elemento más profundo y estable de la personalidad, que se va construyendo desde los primeros años de vida (Giesenow, 2010). Por tanto, un nivel adecuado de autoconfianza contribuye en gran medida a que la persona tenga una adecuada autoestima.

El autocontrol se entiende como la capacidad para tener dominio de uno mismo, para controlar las propias emociones y reacciones ante las situaciones de la vida cotidiana a las que nos enfrentamos y para abordar reacciones negativas ante provocaciones, oposición u hostilidad de otros o cuando se trabaja en condiciones de alta presión. Asimismo, implica la resistencia a condiciones constantes de estrés (positivo o negativo).

La automotivación se entiende como la capacidad de afrontar las propias aptitudes y limitaciones, empeñándose en desarrollarlas y superarlas para ocuparse con interés y cuidado en las tareas a realizar. Para ello, el estudiante ha de tener conciencia de los recursos personales y sus limitaciones (personales, entorno, etc.) para aprovecharlos en el óptimo desempeño de las tareas encomendadas y ante todo, ha de ser capaz de transmitir la propia motivación a través del contagio emocional de su entusiasmo y constancia al equipo de trabajo (Villa y Poblete, 2007).

Las habilidades en las relaciones interpersonales hacen referencia a “una serie de competencias y conductas aprendidas que el individuo pone en práctica en un contexto de relación interpersonal. A través de dichas conductas la persona expresa sus opiniones, actitudes, sentimientos y deseos” (Ballenato, 2006).

La empatía se define como la capacidad para ponerse en el lugar del otro. Tiene en consideración mecanismos tanto cognitivos como emocionales. Es decir, consiste en incorporar una emoción que viene de la otra persona, pero sabiendo discernir a nivel cognitivo de dónde viene (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

Por último, la creatividad se define como la capacidad de crear o investigar nuevas ideas. Se refiere también a un fuerte deseo de experimentar y probar distintos modos de resolver problemas y generar ideas novedosas de modo espontáneo adaptándose a las distintas situaciones. Asimismo tiene en consideración la capacidad de aplicar dichas ideas de manera práctica transmitiéndolas adecuadamente a los demás (Torrance, 1972; Wallach and Kogan, 1965; Sternberg and Lubart, 1997).

2.3. Herramientas de evaluación utilizadas

Para la evaluación de las competencias seleccionadas contamos por un lado con aquellas diseñadas para medir las competencias vinculadas específicamente al desarrollo de la comunicación corporal (no verbal) que fueron diseñadas por el propio equipo, y por otro otras herramientas que ya han sido utilizadas previamente por distintos autores (Bagby et al., 1995; Martin et al., 2007; Torrance, 1974; Alonso, 1994). Se pasó un test de para medir la percepción que los propios estudiantes tenían sobre su desarrollo competencial en creatividad basado en el test de Torrance (1974). Para ello se les preguntaba sobre diversos aspectos relacionados con su entorno más cercano, sobre la forma que pensaban que tenían de pensar y actuar y como aplicaban esta creatividad en su actividad diaria.

Por otro lado, se hizo una primera versión (que habrá que mejorar) para medir de la mejor manera posible aspectos vinculados al perfil de movimiento usando el sistema de análisis de movimiento de Laban (1987). Dicho sistema describe el movimiento en términos de patrones espaciales, así como en términos de cualidades de movimiento que a su vez están relacionados con la personalidad (North, 1971). Estas cualidades se denominan esfuerzos (efforts) y son los siguientes: espacio (relacionado con la atención, el pensamiento y la cognición); peso (relacionado con la intención y la voluntad), tiempo (relacionado con la toma de decisiones y la intuición) y flujo (relacionado con la precisión, las emociones y las relaciones).

Por último se les pasó un cuestionario bastante más generalista que tenía que ver con su nivel de conciencia corporal.

También, se han utilizado pruebas y test validados y utilizados en numerosas investigaciones sobre competencias en referencia a los de aprendizaje por un lado, y otros, que lo que pretenden es medir las competencias personales como la autoconfianza y autoestima. Dichos test son: la escala de Autoestima de Rosenberg (Martin et al., 2007), el cuestionario de Alexitimia (Bagby et al., 1995) que mide la dificultad para verbalizar los afectos o emociones o la ausencia de verbalización afectiva, el cuestionario sobre el perfil de competencias que se usa en la Universidad Europea de Madrid y el cuestionario Honey-Alonso sobre estilos de aprendizaje (Alonso et al., 1994).

2.4. Programa de trabajo corporal

El programa de trabajo corporal está diseñado bajo el prisma de la Danza Movimiento Terapia (DMT) y la Educación Somática del Movimiento. De la primera se ha empleado el conocimiento para el trabajo a través de las dinámicas de grupo, la estructura de las sesiones, la evaluación de la evolución grupal, el ajuste del contenido de las sesiones al mismo, y la adecuación específica de las dinámicas a las competencias a trabajar. Las herramientas que se emplean desde la DMT para los propósitos mencionados están basados en la Observación y Análisis del Movimiento Laban (LMA). Las profesoras que lideraron las sesiones son psicoterapeutas en DMT con amplio conocimiento de la herramienta. Es fundamental, que competencias tan ligadas al sentido de identidad de la persona, sean trabajadas en un contexto seguro, en el que las personas responsables puedan reconocer tanto el potencial como los límites del grupo y sus componentes, para guiarlos de manera constructiva por el proceso de aprendizaje. De la Educación Somática del Movimiento se han utilizado herramientas de trabajo específico con el cuerpo y sus patrones de movimiento, entendiendo que la construcción de nuestros objetos psicológicos (en este caso nuestras competencias) está ligado a una serie de patrones o hábitos motores, que a su vez alimentan y resultan en dichos esquemas (Piaget, 1992; Beinbridge, 1993). Desde éste área de conocimiento se han utilizado estrategias para la concienciación individual y grupal de los patrones de movimiento dominantes, se ha enseñado anatomía aplicada al movimiento con el fin de facilitar un conocimiento más profundo de la realidad física y se han creado situaciones de experimentación con nuevas posibilidades de movimiento y relación. El programa se orientaba a trabajar competencias vinculadas a dos aspectos interrelacionados de la persona: el mundo intrapersonal y el interpersonal. El primero es la base para un correcto desarrollo del segundo. Desde el punto de vista de las competencias, se hace preciso trabajar primero el autoconocimiento, la autoestima y la automotivación para poder trasladar los resultados hacia el trabajo de la creatividad y las habilidades

sociales. Por tanto, las primeras sesiones comienzan con una toma de conciencia sobre las creencias personales sobre uno mismo reflejadas en la actitud corporal. Se aborda en primer lugar el tema de la imagen corporal y la confianza a nivel kinestésico y espacial. En estas primeras sesiones el estudiante no solo se acostumbra a descubrirse sino que además lo hace a través de la comunicación no verbal y el soporte del grupo. Los estudiantes necesitan adquirir un adecuado nivel de autoconocimiento y confianza con las herramientas que se proponen, como punto de partida para una evolución constante y comprometida durante el proyecto. En una segunda fase, se hace mayor hincapié en el trabajo con las habilidades sociales y la creatividad, desarrollando estrategias para la experimentación segura con nuevas maneras de comunicarse con el grupo. La reflexión durante el cierre de las sesiones es fundamental para clarificar y tomar conciencia sobre los procesos grupales e individuales a través de la comunicación 'no verbal'. A pesar de que cada dinámica tiene el objetivo de trabajar sobre una competencia específica, todas ellas están interrelacionadas y contribuyen, en mayor o menor medida, a una interiorización y comprensión del ámbito de las competencias.

3. RESULTADOS

3.1. Competencias genéricas

Los resultados obtenidos no son significativos de cara a poder validar los cuestionarios generados debido al pequeño número de participantes en cada uno de los grupos de muestra. El compromiso con la asistencia continuada fue uno de los requisitos imprescindibles para participar en el proyecto. Si bien esta exigencia garantiza unos resultados fiables, también ha limitado el número de alumnos dispuestos a participar. Sería necesario aumentar el tamaño de muestra manteniendo la obligatoriedad de asistencia a las ocho sesiones programadas. Después de la experiencia, consideramos que un total de 12 sesiones sería más adecuado para poder cumplir los objetivos planteados en el proyecto, pero somos conscientes de las dificultades que plantea encontrar una muestra de alumnos dispuesta a comprometerse durante ese periodo.

Sin embargo, y a pesar de lo anterior, el proyecto nos ha servido para re-evaluar nuestras estrategias y dinámicas, así como para considerar nuevas estructuras.

Por otro lado nos ha enseñado cómo mejorar los cuestionarios realizados para recabar una información que nos resulte más útil para nuestro proyecto.

Como puntos a destacar comparando los test previos a la experiencia con los realizados al finalizar la misma, se observa que los participantes han mejorado su autoestima y su grado de autoconciencia corporal. Por otro lado, se han evidenciado también mejoras en cuanto a la capacidad para ser consciente de los propios sentimientos y emociones como se observa del análisis de los datos extraídos del cuestionario de Alexythimia.

3.2. Satisfacción del alumnado.

Se consideró una parte muy importante de todo el proceso el recoger información sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes con el procedimiento llevado a cabo, con el fin de poderlo mejorar en los próximos cursos.

Para ello se realizó un cuestionario de satisfacción a los participantes en el programa a la finalización del mismo. Su finalidad era recoger sus impresiones sobre el programa. En el mismo debían indicar su grado de satisfacción en una escala de 1 a 5 (donde el 1 indica el grado más bajo de acuerdo con el enunciado y el 5 el grado más alto de acuerdo con el enunciado). El cuestionario constaba de varias partes.

Los enunciados de la primera parte recogían su percepción en cuanto al grado de mejora de las competencias de autoconocimiento, autoestima, automotivación, habilidades sociales, empatía y creatividad.

En segundo lugar, los enunciados estaban orientados a las dinámicas de trabajo corporal y eran los siguientes:

- Considero que he adquirido mayor conocimiento sobre mi cuerpo y sus posibilidades expresivas
- Me siento más satisfecho/a con mi cuerpo
- He descubierto nuevas formas de expresarme a través del lenguaje corporal
- Soy consciente de la información no verbal a partir del movimiento de los demás
- He incrementado mi capacidad para expresar emociones con el cuerpo

En tercer lugar, se les preguntaba sobre su satisfacción con las condiciones específicas para el desarrollo de las sesiones en cuanto a espacio, recursos, ambiente y metodología de trabajo.

Por último, se les preguntaba si volverían a repetir la experiencia y se les dejaba espacio para que hicieran las observaciones o reflexiones que consideraran pertinentes.

Como conclusiones de las evaluaciones recogidas, hemos de decir que los estudiantes quedaron muy satisfechos con la experiencia. Comentaron que su auto-conocimiento había mejorado considerablemente de una manera innovadora y creativa. Asimismo cabe resaltar que todos indicaron haber mejorado su autoestima y motivación. También manifestaron sentir que sus habilidades sociales y de competencias de habilidades comunicativas habían mejorado a través del programa de movimiento creativo. Algunos comentarios de los alumnos fueron:

- *“me ha servido para conocerme a mí mismo”*
- *“las sesiones de movimiento me han ayudado a ser más rápido a la hora de improvisar y sobre todo a ser imaginativo”*
- *“he ganado en confianza en mis posibilidades”*
- *“sé que soy capaz de hacer cosas si me lo propongo y ya no me desanimo con tanta facilidad como antes cuando hay dificultades”*
- *“me siento una persona más abierta a los demás”*
- *“creo que ahora soy capaz de prestar mayor atención a lo que los demás necesitan”*

4. CONCLUSIONES

Aunque los resultados mostrados son preliminares y es deseable un número mayor de participantes para poder extraer unas conclusiones determinantes, podemos concluir que es posible desarrollar y evaluar distintas competencias genéricas mediante el uso de herramientas creativas e innovadoras. Sería fundamental enmarcar esto dentro de una asignatura obligatoria para garantizar la participación del alumnado en todo el proceso e incluso poder realizar un número mayor de sesiones.

De las percepciones de los cuestionarios y observaciones realizadas consideramos que sería necesario rediseñar algunos de los cuestionarios para poder captar cambios a menor escala. Esto es importante especialmente si el número de sesiones es escaso puesto que es preciso disponer de un tiempo suficiente para que se produzca una integración por parte del estudiante de los procesos vividos. Somos conscientes de la dificultad existente en encontrar un equilibrio entre el número de sesiones idóneo para percibir cambios a nivel competencial y el grado de compromiso de los alumnos con el

mismo. El abandono de alumnos del programa tiene una influencia directa en los resultados de los mismos al modificarse sustancialmente la estructura del grupo ya constituido, y por tanto, las dinámicas que surgen en el mismo.

Los alumnos muestran satisfacción con un programa creativo e innovador que les pone en contacto directo con aspectos personales y emocionales, y les permite vivenciar procesos de confianza, resolución de problemas y trabajo en grupo. Manifiestan que consideran haber mejorado en las competencias elegidas, y así se observa también en el análisis de los datos disponibles. Esto nos anima a seguir trabajando en esta línea, mejorando el programa y las dinámicas, así como los cuestionarios de evaluación.

5. REFERENCIAS

Alonso CM, Gallego DJ y Honey P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Bagby et al. Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). Version francesa: Marchand M.P., Loas G. *L'encéphale*, 1995, XXI, p.121-122.

Bainbridge, C. (1993). *Sensing, Feeling and Action; The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering®*. Northampton; Contact Editions.

Ballenato Prieto, G. (2006). *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*. España: Ediciones Pirámides.

Batey, M. & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132, p. 355-429.

Blanco, A. y cols. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea Universidad.

Coates, R. (2002). I Don't Sing, I Don't Dance, and I Don't Play Basketball! Is Sociology Declining in Significance, or has it Just Returned to Business as Usual? *Critical Sociology*, Volume 28, 1-2.

De Miguel, M. (Coord), (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Barcelona: Alianza Editorial.

Goleman, Daniel (1997). *La Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Guilford, J.P. (1971). *Analysis of Intelligence*. McGraw-Hill Education.

Kasch, C. et al. (2004). Bridging the Gap: Connecting the High School University Dance Worlds. Paper presented at the National Dance Educational Organization conference October 2004.

Laban, R. (1987). *El Dominio del Movimiento*. Madrid: Fundamentos.

- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1983). *La simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lorenzo, R. et al (2007). Facilitating Preschool Learning and Movement through Dance. *Early Childhood Education Journal*, 5, Number 1, pp.25-31.
- Martín Albo, J.; Núñez, J. L.; Navarro, J. G.; Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2):458–467
- Payne, H. (1992). *Dance Movement Therapy: Theory and practice*. Jessica Kingsley Publishers Ltd. London.
- Piaget, J (1992). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Puxeddu, V. (2007). L'Arte di accompagnare – l'osservazione in Danza Movimento Terapia Integrata, *AR-TE'*, 2, Torino: Metropolis.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *Las Neuronas Espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Salovey, P. (2002). Emotional Intelligence and Burnout syndrome management. *American Psychologist*. Vol 55(1), Jan 2000, 110-12
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Torrance, E. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service, Inc
- Varela, F. (1988). *Conocer: Las Ciencias Cognitivas, tendencias y perspectivas*. Paris: Gedisa Editorial.
- Villa y Poblete. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona: Paidós.