

EXPRESIÓN, MÚSICA Y MOVIMIENTO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

EXPRESSION, MUSIC AND MOVEMENT IN THE INITIAL TEACHER TRAINING

Cristina Arriaga Sanz

cristina.arriaga@ehu.eus

Ana M^a Macazaga López

ana.makazaga@ehu.eus

Ana Victoria Baza Martín

kkayros@gmail.com

Facultad de Educación de Bilbao. Universidad del País Vasco (España)

Recibido: 27/01/2020

Aceptado: 20/07/2020

Resumen:

Se presenta una experiencia realizada en el grado de Maestro de Educación Infantil, en la que se ha buscado establecer puentes de conexión y reflexión entre el pensamiento pedagógico de Claudio Naranjo y el curriculum formativo orientado a potenciar el trabajo de autoconocimiento. Las estrategias formativas han girado en torno al movimiento del propio cuerpo con la música en un viaje interior de exploración y descubrimiento. El trabajo vivencial asociado a la puesta en común realizada al término de cada sesión y al trabajo de escritura proyectado en los relatos finales elaborados por el alumnado ha proporcionado a los participantes la oportunidad de adquirir un mayor conocimiento de sí mismos y del modo en el que los rasgos de su carácter pueden influir en su quehacer profesional docente.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado; autoconocimiento; música; movimiento.

Abstract:

This article presents an experience concerning the design of an experience-based curriculum, aiming towards the integral development of the students in the Teacher Training Degree of Early Childhood Education. This experience has allowed the participants to establish a connection and to foster a reflection between Claudio Naranjo's pedagogic thought and the teacher training curriculum, oriented to promote the work of self-knowledge. The formative strategies have been built upon the body's movement following music, allowing for an interior journey of self-exploration, discovery and self-knowledge. The experiential work, along with the discussion of the shared experience at the end of every session and final writing projects carried out by the students, have provided participants with a better understanding of themselves and the way in which their personality traits can influence their professional work.

Key words: Initial teacher training; self-knowledge; music; movement.

1. Introducción. Una educación para el autoconocimiento: la perspectiva formativa de Claudio Naranjo

Claudio Naranjo, referente mundial de la terapia Gestalt, discípulo de Perls (1976), y pionero de la psicología transpersonal, al igual que otros autores humanistas (Rogers, 1986; Palomero, 2010; Santos Guerra, 2015), ha reflexionado ampliamente sobre la necesidad de ofrecer al profesorado una formación integral y humana, que vaya más allá de lo estrictamente emocional para situar en primer plano la dimensión relacional del acto educativo. Lo que fracasa, dice, es un modelo de sociedad patriarcal que se manifiesta en unas relaciones de dominancia y sumisión en las que lo racional y técnico se impone a lo emocional e instintivo (Naranjo, 1993, 2010). Urge humanizar la educación y esto pasa por formar docentes sensibles, capaces de convertir el aula en un lugar de encuentro amable con lo esencial de cada actor interviniente. Capacitar al profesorado para esta tarea requiere construir un curriculum vivencial sustentado en relaciones transparentes y afectuosas (Naranjo, 2013).

Con este propósito, y de acuerdo con autores crítico reflexivos como Grundy (1998), Brockbank y McGill (2002), o Perrenoud (2004), entre otros, resalta la necesidad de orientar las experiencias de aprendizaje a estimular en los participantes la capacidad de observar y prestar atención a lo que piensan, sienten y actúan para poder llegar a comprender cómo los rasgos de su carácter favorecen o dificultan su quehacer docente. Comprensión, o insight, que no es exclusivamente intelectual, o emocional, sino que es vivencial y que se realiza con todo el ser (Naranjo, 2015a). Estudios recientes ofrecen evidencias del modo en el que el trabajo de autoconocimiento, a través de metodologías vivenciales, aporta al docente en formación, mayor comprensión de su emocionalidad y del modo en el que ésta influye en los patrones de relación que establece en el aula (Coterón y Sánchez, 2015; Macazaga, Vaquero, y García, 2013; Macazaga, Vaquero, y Macías, 2016; Vaquero y Macazaga, 2018).

De acuerdo con estas ideas; Naranjo (2013), vincula el autoconocimiento a la utilización de metodologías vivenciales que presten atención no solo a la dimensión intelectual sino también a la emocional, instintiva y espiritual. Para el desarrollo de estas últimas, Naranjo plantea dos vías de acceso e inspiración: la vía apolínea y la vía dionisíaca. Dionisio es el dios de la embriaguez, simboliza la entrega confiada a la corriente de la vida, así como el contacto con lo instintivo y la espontaneidad. Entre las herramientas pedagógicas que propone se encuentra, entre otras, el movimiento expresivo, el teatro y el juego. Insiste Naranjo (2004: 462) en que “lo lúdico no se encuentra en las técnicas pedagógicas, sino en las relaciones humanas propias del proceso de aprendizaje, y tiene que ver con la posibilidad de reírse de uno mismo”. Junto a otros autores como Snyders (1987) y Leonard (2014), subraya el valor liberador del humor y la importancia de reconciliar el aprendizaje con la alegría, para recuperar la frescura en el hacer docente y en la educación.

Apolo es el dios de la sobriedad, simboliza el desapego, un valor que apenas se reconoce en nuestra sociedad secular. Apolo, que mira desde lejos, insta a los humanos a no distraerse con las pequeñas pasiones que les mueven. Atender lo apolíneo sería dar espacio a la autodisciplina y devolverle su lugar a la sabiduría, algo que hasta ahora no ha sido considerado en los currículos formativos, ni siquiera como ideal. Para desarrollar y cultivar lo apolíneo en estos programas, propone practicar la experiencia meditativa consistente en aprender a entregarse a la quietud; aprender a poner la atención en lo que pasa en el momento presente (Naranjo, 2013). En el ámbito educativo el valor de las prácticas meditativas, como herramienta de autoconocimiento, está siendo motivo de innovación e investigación (Watts, 2000; Lantieri y Goleman, 2009; Rovira, 2010; Kabat- Zinn, 2013). Unir lo apolíneo y lo dionisíaco supone poner la atención en que el

docente adquiera no solo disciplina y equilibrio sino también que recupere la confianza en sus propios impulsos y en la sabiduría de la espontaneidad (Naranjo, 2013).

Basado en lo expuesto, se procede a presentar una experiencia docente, que busca, a través de metodologías vivenciales, potenciar en el alumnado el trabajo personal orientado al autoconocimiento. Las estrategias formativas seleccionadas han girado en torno a situaciones de quietud y movimiento expresivo guiadas por música. Los objetivos específicos son:

- Sensibilizar a los futuros docentes sobre la importancia de introducir el trabajo personal orientado al autoconocimiento, en su curriculum formativo.
- Aportar orientaciones didácticas encaminadas a avanzar en la puesta en marcha de metodologías vivenciales que incluyan el cuerpo, la música y movimiento corporal como herramientas para el autoconocimiento.

2. Descripción de la experiencia

El cuerpo, el movimiento y la música, pilares de la experiencia

De acuerdo con lo dicho hasta ahora y desde la perspectiva de los objetivos específicos planteados, cuerpo, música y movimiento son los pilares sobre los que se sustenta la experiencia. Los tres dialogan sin dificultad desde lo apolíneo y lo dionisiaco, ya que tocan las emociones, requieren de disciplina, facilitan el autoconocimiento y resultan ser una fuente de disfrute.

La función que cumple la música en esta experiencia toma como referente la idea de que ésta habla el mismo lenguaje que las emociones y el cuerpo; además, sirve como vehículo para liberar la mente, expresar y comunicar el propio sentir y facilitar el acceso a las dimensiones emocional, instintiva y espiritual (Jacques-Dalcroze, 1965; Gabrielsson y Lindström, 2001; Poch, 2001; Glowacka, 2004; Ball, 2010; Lozada y Rapela, 2010; Naranjo, 2015b). En este enfoque, la clave que permite a la persona trascender su yo cotidiano es la escucha consciente, que se encuentra asociada a la capacidad de escucharse a una misma y a los otros (Rossi, 2006). Esta perspectiva difiere de la mantenida en un enfoque racional, en el que la actitud de escucha musical se plantea de una forma activa de tipo intelectual, con la expectativa técnica de que se comprenda el lenguaje musical o tratando de encajar lo escuchado en categorías previamente establecidas. También difiere de una forma consumista de escuchar música en la que ésta se utiliza como medio de evasión de uno mismo (Rossi, 2006; Ball, 2010; Naranjo, 2013).

En lo que se refiere al cuerpo, se pone la atención en la dimensión expresivo- comunicativa orientada a la exploración y aceptación de las propias vivencias y a la comunicación con los otros, en un clima de aceptación y respeto por las diferencias entre las personas (Stokoe, 1990). Desde esta perspectiva vivencial se trata de ofrecer al docente la posibilidad de experimentar e identificar en su cuerpo emociones como la alegría, el miedo, la rabia, la tristeza, la vergüenza, etc.; emociones que le permitan avanzar en la comprensión de quién es y cómo se relaciona con él mismo y con los otros (Ruano, 2003; Canales y López, 2004; Rovira, 2010; Rodríguez, Caja, Gracia, Velasco, y Terrón, 2013).

En lo concreto, se da espacio al cuerpo y, a la música ya que, en palabras de Rossi (2006: 123) “mover el propio cuerpo con la música constituye un viaje interior de descubrimiento de sí mismo y de las propias potencialidades interiores”. Para ello, se utiliza el sistema de Centros de Energía (Ardiles, 2006) y el de Río Abierto (Rossi, 2006); dos métodos de autoconocimiento y transformación, que derivan de los trabajos de la argentina Susana Milderman (1915-1974), y que se sirven de los centros de energía, la expresividad del movimiento y de la música como principales herramientas de trabajo. El diseño de la experiencia se inspira en Rossi (2006) y en

Ardiles (2012). Explican, respectivamente, la manera de poner al servicio del mundo expresivo tanto la música, a partir de trabajar con el ritmo, la melodía, la armonía y color, elementos habituales en la mayoría de los estilos musicales, como el movimiento, generado a partir de activar los diferentes centros de energía.

El contexto

La experiencia se llevó a cabo en el curso académico 2014/15, de febrero a mayo, en una Escuela de Magisterio de Bizkaia, dentro de la asignatura denominada Desarrollo de la Expresión Musical I.

Participaron 37 alumnas y 8 alumnos, de entre 18 y 28 años; dos profesoras de la Escuela de Magisterio y un miembro de la Fundación Claudio Naranjo. La responsable de la asignatura pertenece al área de educación musical. En el origen de su motivación se encuentra la vivencia personal registrada en su proceso de formación musical, en el que no hubo lugar para escuchar y expresar la música con el cuerpo como vehículo de acceso al mundo interior. La segunda profesora pertenece al área de expresión corporal. Se encuentra comprometida con la difusión de metodologías vivenciales orientadas al autoconocimiento y el conocimiento del otro a través de las prácticas corporales. Desempeña el papel de acompañante y colaboradora en el diseño y evaluación de la experiencia. Por último, una profesional del ámbito de la educación no formal, terapeuta Gestalt, interesada en difundir en contextos educativos los principios pedagógicos de actuación propulsados por Claudio Naranjo.

La estructura y el contenido

La intervención se realizó en las cinco primeras semanas del curso académico, en la primera de las dos sesiones semanales de que dispone la asignatura. De las cinco, cuatro fueron prácticas y una teórica. De acuerdo con la metodología de la investigación-acción (Carr & Kemmis, 1988), la profesora de música y la de expresión corporal se reunían tras cada sesión para reflexionar sobre lo sucedido y realizar los correspondientes ajustes en programa.

Sesiones prácticas

En cada una de las prácticas se trabajó una zona corporal y un estilo musical diferente; la teórica se destinó, por un lado a reflexionar y valorar la experiencia y, por otro, a situarla en el marco de la propuesta pedagógica realizada por Claudio Naranjo. Las zonas corporales trabajadas fueron cuatro, una en cada sesión, y estuvieron asociadas a cuatro de los siete chacras o centros de energía, “ya que cada uno encierra un grupo de elementos que en conjunto tienen un sentido expresivo característico y propio” (Ardiles, 2012: 37). El repertorio musical fue elegido sobre la base de los criterios planteados por Rossi (2006) (Tabla 1).

Sesión	Zona Corporal	Movimiento Actividad	Sensación Emoción	Repertorio Musical
1	Zona baja: pies, piernas. Centro Bajo o raíz	Movimientos-repetitivos y angulares. Golpeos de pies contra el suelo.	Seguridad/Enraizamiento. Rabia/Fuerza.	Ritmos muy marcados. Instrumentos de percusión. Elementos tímbricos que recuerdan melodías tribales. Melodías y armonías sencillas.
2	Zona lumbo-sacra: caderas y pelvis. Centro Energético	Movimientos circulares. Empiezan y acaban en el vientre.	Energía vital. Sensualidad/Disfrute.	Ritmo de samba. Percusión ligera. Instrumentación sencilla. Melodía sensual.
3	Zona torácica: corazón, plexo solar Centro Cardíaco.	Movimientos expansivos. Apertura de brazos.	Apertura/Confianza Alegría de vivir.	Tempo rápido. Percusión corporal. Armonía sencilla. Melodía repetitiva.
4	Zona superior: cabeza. Centro Mental.	Respiración. Masaje. Visualización.	Bienestar, descanso, soltar, fluir. Paz/Tranquilidad.	Tempo tranquilo, lento. Sonidos de la naturaleza. Armonía sencilla. Melodía suave.
5	Evaluación de la experiencia			

Tabla 1. Cronograma de las sesiones (elaboración propia)

Las sesiones prácticas se articularon en torno a tres tiempos: encuentro-acogida, vivencia-expresión corporal, y cierre-integración.

En el primer tiempo se exponía el propósito de la experiencia, la zona corporal y el estilo musical a trabajar en cada sesión. Se les recordaba e insistía en que en primer lugar trataran de escuchar la música, después intentarían sentir la vibración y el impulso energético y, finalmente, dieran salida a la vivencia emocional a través del movimiento. Igualmente se hacía hincapié en que respetaran la emoción personal, aunque ésta no estuviera en sintonía con la música y/o con la emoción expresada por la mayoría del grupo.

En el segundo tiempo, dedicado a la vivencia y expresión corporal, se diferenciaron tres fases:

- Activación de la energía corporal. Se les proponía movilizar las articulaciones, tensar-destensar la musculatura y masajear diferentes zonas corporales. La profesora iniciaba la actividad, en gran grupo y posteriormente continuaba el alumnado.
- Movilización de la zona corporal objeto de trabajo. Partiendo de las palabras de Rossi (2006: 111): “el cuerpo es el lugar de las emociones, que lo habitan en cada una de sus partes”, se les invitaba a expresar a través del cuerpo la emoción que, en ese momento, estuvieran experimentando o sintiendo. Se organizaban libremente en grupos de trabajo, primero de seis personas y luego de tres. En ambos casos, una de las personas del grupo movilizaba la zona corporal a trabajar actuando de espejo. Se insistía en que no se trataba

de reproducir modelos sino de tomar ideas y hacerlas propias desde el respeto a las características personales de cada participante.

- Creación y vuelta a la calma. Organizados en pequeños grupos, realizaban una representación de aproximadamente 30 segundos en la que mostraban, a través de una breve historia, las emociones transitadas con mayor intensidad. La profesora proponía temáticas a modo de sugerencia.

En el tercer tiempo dedicado al cierre, integración y valoración de la experiencia se procedía al intercambio y expresión de opiniones. Se articulaba a través de preguntas relacionadas con, si se habían sentido cómodos o incómodos; si habían sentido la música y sus características; y si consideraban que la experiencia podría ser útil para su formación. Se organizaban inicialmente en grupos de tres, en los que una persona realizaba las tareas de secretario/a, antes de compartir la experiencia en gran grupo, momento que marcaba el cierre de la sesión.

Sesión teórica

La quinta sesión se dedicó a reflexionar y valorar el sentido y utilidad de la experiencia. Participaron el alumnado, las dos profesoras de Magisterio y la representante de la Fundación Claudio Naranjo. La puesta en común se articuló a través tres interrogantes: ¿Ha servido la experiencia para saber más de ti, para conocerte mejor?

¿Opinas que sería interesante introducir metodologías como la que has experimentado, en el currículum de magisterio? ¿Qué opinión tienes sobre la metodología utilizada?

La dinámica organizativa fue la siguiente: en primer lugar se formaron grupos de tres personas y debatieron sobre la primera cuestión valorativa, realizando una de las personas la labor de secretario/a para tomar notas por escrito. En segundo lugar, se formaron grupos de seis personas con un secretario/a y el segundo aspecto valorativo a debate para posteriormente agruparse en grupos de doce personas con la tercera temática y un secretario /a. Posteriormente, tuvo lugar la puesta en común con el gran grupo, iniciada por los últimos secretarios/as.

3. La evaluación de la experiencia. Instrumentos de recopilación de datos

Para evaluar la experiencia y el nivel de logro en relación a los objetivos planteados se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos. Documentos grupales (DG) recogidos en la fase de cierre de cada una de las cinco sesiones y, documentos personales solicitados a cada alumno/a al finalizar la experiencia (DI) para que, de forma anónima y libre, respondieran a las tres cuestiones tratadas en la quinta sesión.

De acuerdo con criterios éticos se solicitó a los participantes el consiguiente permiso para el estudio y divulgación de la información aportada, garantizando su anonimato.

Para el análisis de la información se utilizó la técnica de análisis de contenido, que supuso el agrupamiento de los datos en categorías de análisis relevantes. El proceso de categorización consistió en buscar temas comunes que facilitarían la obtención de resultados relacionados con los objetivos de la experiencia (Coffey & Atkinson, 2003). Estas categorías fueron inductivo-deductivas; inductivas, porque emergieron de las respuestas y deductivas, porque se apoyaron en las preguntas realizadas. Se identificaron dos familias de categorías: utilidad de la propuesta y, aspectos de mejora. El código utilizado en la presentación de los resultados indica el instrumento y, en su caso, el número de la sesión.

Resultados

El mapa de categorías construido constituye la estructura sobre la que se articula este apartado.

• Utilidad de la experiencia

Esta familia de categorías muestra las utilidades que el alumnado atribuye a la experiencia. Se organiza en cinco categorías o bloques, uno por cada utilidad identificada en el proceso de análisis.

1.-Ganar confianza. Los participantes reconocen que experimentar que son capaces de transitar la vergüenza les ha llevado a sentir confianza, tanto en ellos mismos como en el grupo, y les ha animado a probar cosas nuevas.

“En las primeras clases he sentido vergüenza pero poco a poco he quitado y he disfrutado con mis compañeros de grupo. Además me parece una experiencia muy apropiada para atreverme a probar y trabajar la imaginación y la creatividad.”(DI)

En este sentido expresan haberse dado cuenta del modo en el que la vergüenza puede llegar a condicionar la labor docente. Considerar que el curriculum formativo debe prepararlos para reconocer la vergüenza, trabajarla y atravesarla.

“...Un profesor o una profesora la mayoría del tiempo va a tener que improvisar usando la imaginación, va a tener que actuar de la manera más natural posible, sin tener vergüenza o sin nada que le cohiba, por eso pensamos que trabajar este tipo de actuaciones es muy interesante, y aún más meterlos en el currículum de magisterio.” (5S, DG)

2.-Aprender a gestionar el stress. Subrayan la utilidad de las actividades de relajación realizadas para aprender a gestionar el stress y conectar con sensaciones de bienestar y paz, tanto en el ámbito personal como profesional.

“Nos parece necesario incluir en el curriculum las actividades de relajación que hemos realizado. En nuestra opinión, este tipo de actividades van a ser necesarias en nuestra profesión para manejar el stress.” (4S, DG)

3.-Aprender música de otra manera. En este sentido manifiestan sorpresa por haber aprendido sobre los diferentes estilos musicales de una manera vivencial desconocida:

“Esta metodología nos ha servido para darnos cuenta de que los diferentes estilos musicales pueden ayudar a mover diferentes partes del cuerpo y sentir diferentes emociones.” (5S, DG)

Igualmente, les ha ayudado a valorar la importancia de la música en la educación, no solo por su potencial para inducir estados emocionales y activar el movimiento, sino también por su capacidad para facilitar el aprender de forma lúdica, impulsar la imaginación, expresar y exteriorizar emociones, eliminar tensiones y generar sensación de libertad.

“La música sirve para aprender a expresar emociones, para trabajar la imaginación (...), Nos hemos dado cuenta de que se pueden crear historias a través de la música y trabajar así la expresión verbal y no verbal.” (3S, DG)

4.-Expresar las emociones a través del cuerpo. Gran parte del alumnado considera que utilizar esta metodología en la escuela les permitirá ofrecer a los niños y las niñas la oportunidad de conectar con su emocionalidad y poder manifestarla libremente a través del cuerpo y el movimiento:

“Es una metodología muy interesante y mucho más dinámica que la que conocemos hasta ahora. Sirve para saber qué tienen los niños en la cabeza, para que exterioricen lo

que llevan dentro, sus sentimientos y emociones; además, aprenden a quitar la vergüenza y a confiar más en sí mismos.” (DI)

5.-Aprender sobre uno mismo. Valoran el carácter dinámico y vivencial de los aprendizajes realizados, así como el haber podido salir de un modelo de enseñanza centrado en la dimensión cognitiva para prestar atención a la dimensión personal y social.

“He aprendido que esta metodología puede ser algo bueno para que los otros me conozcan mejor y sobre todo para conocerme mejor a mí misma. Conocer lo que no sale porque no somos conscientes de ello.”(DI)

En este sentido y en relación con el objetivo general de la experiencia, la gran mayoría de las voces consideran que la metodología propuesta es útil en el propósito de promover procesos de autoconocimiento.

“El objetivo de esta metodología es desarrollar la personalidad, trabajar la autoestima, conocerse mejor a uno mismo, y dónde estamos. Ha sido una experiencia muy valiosa para conocerme mejor.”(DI).

Si bien algunas personas matizan que ya se conocen, y que la utilidad de la propuesta reside en ofrecerles recursos para trabajar las emociones en etapas escolares

“No creo que haya aprendido nada nuevo sobre mí como persona, yo ya me conocía. Sin embargo, son ejercicios importantes para trabajar con los pequeños para que, cuando crezcan, no pasen vergüenza a la hora de hacer una danza o de expresar sus sentimientos.” (DI)

También, es necesario respetar y atender las voces de una minoría que hace de altavoz de aquellos alumnos y alumnas que, en los centros de formación del profesorado, piensan que este tipo de propuestas además de ser ridículas, son una pérdida de tiempo.

“Yo ya sabía cuáles iban a ser mis sentimientos desde el principio, así que no he aprendido nada nuevo, además, esto no me gusta, esto es ridículo, esto no vale para nada.” (DI)

• Aspectos a mantener y mejorar

Esta familia de categorías muestra los aspectos didácticos que el alumnado considera habría que cuidar y mejorar para facilitar la entrada en contacto con la propuesta. Se organiza en cuatro categorías o bloques, uno por cada aspecto identificado.

1.-El equipamiento y gestión de recursos materiales. Se refieren a cuidar aspectos tales como la intensidad de la luz, el volumen de la música, la temperatura de la sala, la disponibilidad de mantas, etc., Todo ello con el propósito de crear un clima cálido y confortable que favorezca la entrada en contacto con la actividad.

“En el primer ejercicio nos hemos sentido muy cómodos, relajados pero hemos echado en falta estar encima de una colchoneta. En el segundo y el tercero había que haber apagado la luz, en nuestra opinión, la música debería haber sido más baja que el tono de la profesora, y la manta para utilizarla como una manta, no para ponerla debajo.” (4S, DG)

2.- La gestión de los agrupamientos. Consideran de gran ayuda poder agruparse con personas con las que sientan cercanía relacional ya que esto les genera confianza y, favorece tanto la apertura emocional como la expresión de la misma.

“...Preparando la representación final, nos hemos sentido muy cómodos porque nos conocíamos, pero no sabemos qué hubiera pasado de no ser así. El conocernos nos ha ayudado a sentirnos en confianza, abrirnos y, a disfrutar...” (3S, DG)

3.- La actitud de escucha y respeto. En este sentido son varias las voces que subrayan la necesidad de no forzar a la participación y, en su lugar, observar e incluir los silencios y la quietud como parte del proceso de búsqueda de los propios ritmos internos y modos de expresión del ser.

“...En alguna ocasión nos hemos sentido fríos, aburridos, tensos, a punto de sentir algo bueno pero sin tiempo para llegar a ello.” (5S, DG)

4.-Utilizar músicas conocidas. En este sentido, expresan que la música conocida les pone en contacto con lo familiar y les lleva a conectarse con la actividad de forma rápida, facilitando una participación espontánea y creativa,

“En esta dinámica nos hemos sentido cómodos y a gusto con el grupo porque tenemos confianza entre nosotros. Además es una música muy actual, de hoy en día, que solemos escuchar, así que hemos podido sentir la música, que además tenía ritmo y era alegre y divertida. (3S, DG)

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos nos llevan a plantear las siguientes conclusiones.

Respecto al primer objetivo: esta experiencia ha sido útil para evidenciar que tanto el sistema de Centros de Energía (Ardiles, 2012) como el de Río Abierto (Rossi, 2006) aportan estrategias formativas que no sólo favorecen el aprendizaje de estilos musicales de una forma diferente a la tradicional, más vivencial, creativa, y divertida sino que también favorecen procesos de autoconocimiento. En lo concreto, la mayor parte del alumnado ha expresado haberse dado cuenta de que la vergüenza puede llevarles a arrinconar la espontaneidad y creatividad, aspectos esenciales para el aprendizaje. Este resultado coincide con lo expuesto por Macazaga, Vaquero y Gómez 2013; Coterón y Sánchez, 2015; Macazaga, Vaquero y Macías (2016), quienes, en sintonía con Naranjo, (2013), defienden la idea de que el autoconocimiento ayuda a los docentes a ser consciente del modo en el que su carácter dificulta o favorece su quehacer docente.

Los estudiantes que expresan que este tipo de prácticas son útiles en el curriculum escolar, pero no en la formación inicial del profesorado, nos remiten a un alumnado que, producto de su socialización, considera que trabajar la dimensión personal, y por tanto lo emocional, tiene sentido en la infancia pero no en la edad adulta (Brockbank y McGill, 2002; Naranjo, 2004, 2013). Este resultado nos remite a la necesidad apremiante de sensibilizar a los futuros docentes sobre la naturaleza dinámica del trabajo de autoconocimiento, ya el ser humano siempre está en cambio y , por tanto, en proceso de autoconocimiento.

Respecto al segundo objetivo podemos concluir que:

1.- Es imprescindible construir un clima de confianza que favorezca la apertura a la dimensión emocional y, a la expresión de la misma. Trabajar desde esta premisa implica ofrecer planteamientos lúdicos y flexibles que les proporcionen confianza y una sensación de competencia que les permita participar en la experiencia sin sentirse amenazados.

2.-La música es un recurso didáctico de inestimable valor por la inmediatez con la que compromete la dimensión emocional. Por ello, resulta necesario seleccionar los soportes musicales de acuerdo con los estados emocionales a trabajar, sin olvidar que la conexión que el estudiante establezca con su mundo emocional va a depender, en última instancia, de su propia vivencia y de aquello con lo que la música le conecte en ese momento y lugar. También, resulta necesario partir de músicas conocidas para el alumnado.

3.-La música, al ser un elemento que organiza y armoniza los sonidos, puede ayudar, también, a equilibrar aspectos de la vida interior; para que esto suceda resulta fundamental la apertura a una escucha profunda. En este sentido, la consigna de “entregarse a la música y escucharla con todo el cuerpo” será un mantra didáctico que estará presente en el desarrollo de toda la experiencia

4.-Es importante mantener las propuestas de trabajo a pesar de que inicialmente el alumnado no responda, en tiempo y manera, a las expectativas previstas por el profesorado. Hablamos de asumir la posible inseguridad, frustración, irritación y/o displacer que nos puede generar que el alumnado no participe de acuerdo a la manera esperada.

5.-Es necesario que el docente se implique en el aprendizaje, comprensión y regulación de sus propias emociones, ya que este aprendizaje trascenderá al aula en forma de actitudes más empáticas, constituyendo, a la vez, un referente para el alumnado.

Antes de finalizar destacamos las limitaciones encontradas y derivadas de un marco teórico en construcción y de un diseño experimental que se ha centrado en trabajar cuatro centros de energía o zonas corporales desde las propuestas realizadas por los sistemas de Centros de Energía y Río abierto, siendo necesario abundar en diseños que exploren otras estrategias formativas, así como diseños cualitativos que aporten un conocimiento más profundo de los procesos personales desencadenados por metodologías vivenciales que implican al cuerpo y al movimiento guiado por la música.

Referencias bibliográficas

- Ardiles, H. (2012). *La vida en mis cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Ball, P. (2010). *El instinto musical. Escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid: Turner.
- Canales, I. y López, C. (2004). La mirada en las clases de Expresión Corporal y su influencia en la propia imagen. *Revista de educación física: Renovar la teoría y la práctica*, 93, 33-37.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Coterón, J. y Sánchez, C. (2015). *El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la expresión corporal*. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 47, 15-25.
- Gabrielsson, A. y Lindström, E. (2001). The influence in musical structure on emotional expression. En P. N. Juslin, y J.A. Sloboda, *Music and emotion. Theory and research*, 223-248. Oxford: Oxford University Press.
- Glowacka, D. (2004). La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 23, 57-60.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Jacques-Dalcroze, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Lantieri, L., y Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Santillana.
- Leonard, G. (2014). *Educación y éxtasis*. Vitoria-Gasteiz: Ediciones La Llave.

- Lozada, M. y Rapela, V. (2010). Modelos neurobiológicos de integración cuerpo- cognición- emoción en diálogo con la formación profesional del músico. En *Actas de las I Jornadas de Música de la Escuela de Música de la U.N.R.* Recuperado de <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/1689>
- Macazaga, A., Vaquero, Á., y Gómez, S. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(2), 135-145.
- Macazaga, A., Vaquero, Á., y Macías, O. (2016). La conciencia corporal como herramienta en la formación inicial del profesorado. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 119-134.
- Naranjo, C. (1993). *La agonía del patriarcado*. Barcelona: Kairos.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria-Gasteiz: Ediciones La llave.
- Naranjo, C. (2010). *La mente patriarcal*. Barcelona: Integral.
- Naranjo, C. (2013). *La revolución que esperábamos*. Vitoria-Gasteiz: Ediciones La llave.
- Naranjo, C. (2015a). Tejedor de uno mismo. En, Lauro J.R. Henriques. *Palabras de poder. Entrevistas con grandes nombres de la espiritualidad y el autoconocimiento en el mundo*, 121-141. Vitoria-Gasteiz: Ediciones La llave.
- Naranjo, C. (2015b). *La música interior, hacia una herramienta de la expresión sonora*. Vitoria, Gasteiz: Ediciones La llave.
- Palomero, P. (2010). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: aproximación humanista desde la psicología humanista. *Revista Electrónica de Formación del profesorado*, 29(12), 145-153.
- Perls, F. (1976). *El enfoque gestáltico*. Chile: Cuatro Vientos.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Poch, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 42, 91–113.
- Rodríguez, R., Caja, M., Gracia, P., Velasco, P., y Terrón, M. (2013). Inteligencia emocional y comunicación: la conciencia corporal como recurso. *REDU - Revista de docencia universitaria*, 11(1), 213-241. Recuperado el 10 de enero de 2016 en <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/371>
- Rogers, C. (1986). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.
- Rossi, V. (2006). *La vida en movimiento. El sistema río abierto*. Buenos Aires: Kier.
- Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo de competencias socio-personales. *Acción motriz*, 5, 12-19.
- Ruano, R. (2003). ¿Cómo expresamos las emociones? En G. Sánchez, B. Tabernero, F. Coteron, C. Llanos, C., y B. Learreta, (eds.), *Expresión, Creatividad y movimiento*, 172-183. Salamanca: Amarú.
- Santos Guerra, M. Á. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad.: Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 7. Recuperado el 10 de enero de 2016 en <http://redu.net/redu/index.php/redu/article/view/1029>

Snyders, G. (1987). *La alegría en la escuela*. Barcelona: Paidotribo.

Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal, Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires: Humanitas.

Vaquero Barba, A., & Macazaga Lopez, A. M. (2018). Teacher training, body practices and emotional experience. *Profesorado-revista de curriculum y formacion de profesorado*, 22(1), 235-255.

Watts, A. (2000). *Serenar la mente*. Barcelona: RBA.