



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada
Programa de Doctorado: Calidad e innovación en educación

TÉSIS DOCTORAL

**APRENDIZAJE COOPERATIVO
EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE MÚSICA
Un estudio de caso en la asignatura
Formación Corporal y Comunicación**

Autor: Luis García Vázquez
Director: Dr. D. José Tejada Fernández

Bellaterra, 2015

Dedicatoria

A mi familia de ahora y de siempre.

Agradecimientos

Igual hay muchas personas a las que esto les puede parecer obvio, pero quiero aprovechar este espacio para manifestar algo que desde hace mucho tiempo me he repetido en los diferentes lugares en los que he elegido vivir: una parte esencial de lo que soy, lo soy gracias a las personas que me rodean. El momento actual no es una excepción y por ello quiero mostrar mi agradecimiento a las personas que han hecho posible, ayudado o facilitado que pueda acabar este trabajo.

En primer lugar, agradezco a mi director de tesis, el Dr. D. José Tejada Fernández, su labor y su paciencia durante este periodo. Gracias, Pepe, por tus sugerencias, recomendaciones y orientaciones; por seguirme a la distancia adecuada, por tus “no te preocupes” y por tu disposición a ayudarme.

Quiero agradecer también a la Dra. Patricia Olmos, profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada, al igual que mi director, por su disposición y asesoramiento en el uso del programa informático de análisis de datos cualitativos.

Como explicamos en nuestro trabajo, los estudiantes son el alma y el núcleo de este trabajo. Gracias a ellas y a ellos por compartir esta asignatura conmigo, por su disposición a ofrecerme los datos que les solicitaba y por su generosidad en las propuestas.

Gracias a Javier Duque por insistir en que siguiera con esto y por hacer con sus conversaciones que me cuestionara casi todo.

Gracias a Margarida Barbal e Ignasi Gómez. Algunos de los materiales utilizados en el trabajo son resultado de la colaboración y de las conversaciones informales con cada uno de ellos, así como de sus generosos intercambios.

Gracias además a Margarida, así como a Eduard Resina y Josep Margarit por su disposición de ayuda siempre que les he consultado y por ofrecerme la información precisa cuando ha sido necesario.

Agradezco a mi hermano Pepe la lectura cuidadosa de este trabajo y las correcciones precisas para hacer el texto más fácil de leer y entender. Sus enmiendas han dado calidad al texto de este trabajo.

Gracias a Elisa, Paula y Silvia por sus “silencios”, por sus comentarios como: “si quieres yo lo puedo leer en público”, o “esto que me acabas de explicar, lo explicarás también por escrito ¿no?”. Gracias por entender, cada una a su manera, el trabajo que yo estaba haciendo y ayudarme a acabarlo.

ÍNDICE GENERAL

1	INTRODUCCIÓN GENERAL.....	15
1.1	Justificación del problema y punto de partida	15
1.2	Motivación y necesidad	18
1.3	Problema objeto de estudio: concreción.....	20
1.4	Objetivos del estudio	21
1.5	Presentación del estudio	24
A.	MARCO TEÓRICO	27
2	APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	29
2.1	Antecedentes	29
2.2	Conceptualización del Aprendizaje Cooperativo.....	35
2.2.1	Aprendizaje para la cooperación	35
2.2.2	Elementos esenciales del aprendizaje cooperativo.....	38
2.2.3	La enseñanza para la cooperación	41
2.2.4	Aprendizaje cooperativo en la Enseñanza Superior	43
3	FORMACIÓN CORPORAL Y COMUNICACIÓN	47
3.1	La expresión y comunicación corporal a través de sus contenidos	47
3.2	Tres propuestas de contenidos	52
4	LA PEDAGOGÍA DE LA MÚSICA DURANTE EL SIGLO XX.....	59
4.1	Enseñanzas Superiores de Música	59
4.2	Corrientes de la pedagogía musical durante el siglo XX.....	61
4.3	Concepciones de la pedagogía musical orientadas al movimiento	63
4.3.1	Método Jaques-Dalcroze	63
4.3.2	Orff-Schulwerk.....	65
B.	MARCO APLICADO	71
5	METODOLOGÍA Y DISEÑO DEL ESTUDIO	73
5.1	Justificación metodológica	73
5.1.1	Investigación cualitativa	73
5.1.2	Estudio de caso	78
5.1.3	Investigación-acción	80
5.2	Diseño del estudio: fases	88

5.2.1	Caracterización del caso y su contexto	91
5.2.2	Planificación	96
5.2.3	Aplicación de la Intervención.....	123
5.3	DISPOSITIVOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	130
5.3.1	Observación participante	132
5.3.2	Entrevistas en grupo.....	134
5.3.3	Grupo de discusión	136
5.3.4	Otras herramientas	138
6	RESULTADOS	139
6.1	Estrategias de análisis de los datos recogidos	139
6.2	Estructura de categorías.....	140
6.3	Análisis y resultado de las notas de campo	142
6.3.1	Sobre rutinas individuales	142
6.3.2	Sobre estrategias de aprendizaje cooperativo	145
6.3.3	Sobre creación colectiva en grupo cooperativo.....	151
6.3.4	Sobre fundamentos.....	153
6.4	Análisis y resultados de los diarios reflexivos.....	155
6.4.1	Datos generales de los diarios de los tres grupos	155
6.4.2	Datos generales de los diarios del grupo A.....	158
6.4.3	Observaciones por categorías de los diarios del grupo A.....	161
6.4.4	Datos generales de los diarios del grupo B	178
6.4.5	Observaciones por categorías de los diarios del grupo B.....	181
6.4.6	Datos generales de los diarios del grupo C	200
6.4.7	Observaciones por categorías de los diarios del grupo C.....	203
6.4.8	Síntesis de los diarios reflexivos	235
6.5	Análisis y resultados de las entrevistas en grupo.....	240
6.5.1	Datos generales de las entrevistas en grupo	240
6.5.2	Observaciones por categorías de las entrevistas en grupo	243
6.5.3	Síntesis de las entrevistas en grupo	260
6.6	Análisis y resultado del grupo de discusión.....	262
6.6.1	Datos generales del grupo de discusión	262

6.6.2	Observaciones por categorías del grupo de discusión	265
6.6.3	Síntesis del grupo de discusión	275
6.7	Otras herramientas usadas	278
6.7.1	Consulta de documentos	278
6.7.2	Comunicaciones personales.....	278
6.7.3	Extractos de los documentos entregados de creación colectiva.	279
C.	CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	283
7	CONCLUSIONES GENERALES	285
7.1	Apreciaciones previas	286
7.2	Sobre elementos esenciales del aprendizaje cooperativo	288
7.3	Sobre el perfil del profesor	290
7.4	Sobre sensopercepción	292
7.5	Respuesta a las preguntas de investigación	293
8	PROPUESTAS	297
9	LÍMITES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	301
D.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	303
E.	ANEXOS	315

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Curva de rendimiento del grupo de aprendizaje. Asimilada y levemente modificada de KATZENBACH y SMITH por JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC (1999, pág. 20)	37
Figura 2: Caracterización de la interdependencia positiva (elaboración propia)	39
Figura 3: Caracterización de la responsabilidad individual (elaboración propia)	39
Figura 4: Caracterización de la interacción cara a cara (elaboración propia)	40
Figura 5: Caracterización de las habilidades sociales (elaboración propia).....	40
Figura 6: Caracterización de la evaluación grupal (elaboración propia).....	41
Figura 7: Cesión del control del aprendizaje a los alumnos (POZO & MATEOS, 2009, pág. 65)	45
Figura 8: Contenidos de la Expresión Corporal (RIVEIRO & SCHINCA, 1992) -elaboración propia-	53
Figura 9: Contenidos de la Expresión Corporal (KALMAR, 2005) -elaboración propia- ..	54
Figura 10: La sensopercepción integrada en la Expresión Corporal (KALMAR & GUBBAY, 1985) -elaboración propia-	55
Figura 11: Contenidos de la Expresión Corporal (LEARRETA, SIERRA, & RUANO, 2009) -elaboración propia-	57
Figura 12: Triángulo de LEWIN (1988, pág. 236)	82
Figura 13: Ciclos de Acción de LEWIN (MCKERNAN, 1999) -elaboración propia-	83
Figura 14: Modelo de LEWIN del proceso de investigación-acción (MCKERNAN, 1999)..	84
Figura 15: Espiral de ciclos de la investigación-acción (LATORRE, 2003, pág. 32).....	87
Figura 16: La investigación-acción según KEMMIS (LATORRE, 2003, pág. 35)	87
Figura 17: Aprendizaje Cooperativo y <i>sensopercepción</i> en Formación Corporal y Comunicación I.....	298

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Síntesis de relación entre propuestas de contenidos de la Expresión Corporal	58
Tabla 2:	Métodos históricos o activos (JORQUERA, 2004) -elaboración propia-	63
Tabla 3:	Posiciones teóricas en la investigación cualitativa (FLICK, 2007, pág. 42)	74
Tabla 4:	La investigación-acción, a partir de ELLIOTT (2000, pág. 24)	84
Tabla 5:	La Formación Corporal y Comunicación según el plan de estudios de 2001 (VILAR, 2004) -elaboración propia-	93
Tabla 6:	Formación Corporal y Comunicación I y II según el plan de estudios de 2011 (ESMUC, 2014) -elaboración propia-	94
Tabla 7:	Asignaturas del Área de Formación Corporal y Comunicación para la especialidad de Pedagogía según el plan de estudios de 2011 (ESMUC, 2014)	95
Tabla 8:	Datos generales de Formación Corporal y Comunicación I (ESMUC, 2014)	95
Tabla 9:	Secuencia genérica y estructura de las sesiones -planificación-	101
Tabla 10:	Contenidos de Formación Corporal y Comunicación I (ESMUC, 2014)	102
Tabla 11:	Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y contenidos con los que estas se relacionan	103
Tabla 12:	Responsabilidad progresiva hacia la autonomía del aprendizaje -inspirado en MONEREO, POZO y CASTELLÓ (2007) y POZO y MATEOS (2009)-	116
Tabla 13:	Datos generales de los estudiantes participantes en el estudio	123
Tabla 14:	Secuencia de intervención (grupo A)	125
Tabla 15:	Secuencia de intervención (grupo B)	126
Tabla 16:	Secuencia de intervención (grupo C)	127
Tabla 17:	Secuencia genérica y estructura de las sesiones -aplicación-	128
Tabla 18:	Cronograma de la aplicación de la intervención - ciclos de ACCIÓN	129
Tabla 19:	Estructura de categorías definidas para el análisis	141
Tabla 20:	Observación general de los diarios de los tres grupos	156
Tabla 21:	Diarios entregados en el grupo A	158
Tabla 22:	Categorías y sus referencias en los diarios del grupo A	158
Tabla 23:	Diarios entregados en el grupo B	178
Tabla 24:	Categorías y sus referencias en los diarios del grupo B	178
Tabla 25:	Diarios entregados en el grupo C	200
Tabla 26:	Categorías y sus referencias en los diarios del grupo C	200
Tabla 27:	Frecuencia de referencia a las categorías en los diarios	235
Tabla 28:	Frecuencia de referencia a los grupos de categorías en los diarios	236

Tabla 29: Síntesis del análisis cualitativo de los diarios reflexivos (parte 1).....	238
Tabla 30: Síntesis del análisis cualitativo de los diarios reflexivos (parte 2).....	239
Tabla 31: Datos generales de las entrevistas en grupo	241
Tabla 32: Categorías y sus referencias en las entrevistas en grupo	241
Tabla 33: Frecuencia de referencia a las categorías en las entrevistas en grupo	260
Tabla 34: Síntesis del análisis cualitativo de las entrevistas en grupo	261
Tabla 35: Datos generales del grupo de discusión	263
Tabla 36: Categorías y sus referencias en el grupo de discusión	263
Tabla 37: Frecuencia de referencia a las categorías en el grupo de discusión	275
Tabla 38: Síntesis del análisis cualitativo del grupo de discusión	277

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Imagen de los segmentos de texto codificados en los diarios del grupo A.....	159
Gráfico 2: Imagen de todo el texto de los diarios del grupo A	160
Gráfico 3: Imagen de los segmentos de texto codificados en los diarios del grupo B	179
Gráfico 4: Imagen de todo el texto de los diarios del grupo B	180
Gráfico 5: Imagen de los segmentos de texto codificados en los diarios del grupo C	201
Gráfico 6: Imagen de todo el texto de los diarios del grupo C	202
Gráfico 7: Imagen de los segmentos de texto codificados en las entrevistas en grupo ..	242
Gráfico 8: Imagen de todo el texto de las entrevistas en grupo.....	242
Gráfico 9: Imagen de los segmentos de texto codificados en el grupo de discusión.....	264
Gráfico 10: Imagen de todo el texto del grupo de discusión	264

Cuando Emilio aprenda su oficio quiero yo aprenderlo con él, porque estoy convencido de que nunca aprenderá bien lo que no aprendamos juntos.

(ROUSSEAU)

1 INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1 Justificación del problema y punto de partida

Con la entrada en vigor de la LOGSE (MEC, 1990) se puso en marcha la continuidad del Área de Música en todos los cursos de la Enseñanza Obligatoria. Este hecho ocurría por primera vez en la historia de la educación en nuestro país, por lo que los colectivos implicados en este cambio se dispusieron a poner en funcionamiento actuaciones de diversa índole con el fin de dar respuesta a dos necesidades iniciales: una, el significado auténtico de la inclusión de la música como área de conocimiento obligatoria integrada en el currículum y considerada como el resto de las áreas curriculares, y otra, la formación del profesorado que debía impartirlas. Para la educación primaria, se establecía que debía ser *impartida por maestros* con la especialización correspondiente (Art. 16). En cuanto a la educación secundaria, del mismo modo, se fijaba que habría de ser impartida *por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia*, y que además sería necesario, estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica (Art. 24).

No nos extenderemos aquí en aspectos particulares de la didáctica en la educación primaria, ni en concreto de la didáctica musical. Sólo mencionaremos un par de aspectos. La nueva ley configura una estructura que cambia este nivel educativo y por consiguiente, afecta a la presencia de la música, integrada ahora en el área de Educación Artística, aunque el Área de Música ya estaba presente en la antigua estructuración proveniente de la Ley General de Educación de 1970. Es cierto que la implantación y concepción del área era irregular según los contextos educativos.

Lo realmente novedoso para la música era la continuidad y presencia como área obligatoria en los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria e incluso como optativa en el Bachillerato, situación que, desafortunadamente no se acabó consolidando debido a las modificaciones curriculares posteriores. Ahora importaba averiguar cómo había que hacer aquello. La LOGSE daba algunas pistas generales para toda la etapa, y en el apartado referido a la metodología didáctica señalaba que *se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo (...)* (1990, Art.20-4). Pues bien, había que trabajar para conocer los diversos modos posibles de llevar a cabo la labor docente del área mencionada y poder dar respuesta al profesorado ante las necesidades de formación que requería la aplicación de la ley; lo que se fue concretando en programas de diversa índole que tuvieron una incidencia desigual según los contextos de aplicación.

A lo largo de estos veinticinco años se han desarrollado maneras muy diferentes de concreción curricular como reflejo de concepciones didácticas y pedagógicas no menos diversas de la Enseñanza Obligatoria. Este hecho ha provocado por una parte un interés creciente por parte del profesorado en la formación permanente y por otra, y también como consecuencia de esto primero, un gran número de intercambios y prácticas de innovación docente que han supuesto un avance considerable en el terreno de la Didáctica de la Música en toda la Enseñanza Obligatoria. Todos estos cambios significaron un impulso nuevo nunca antes experimentado para el ámbito de la música, pues supuso la continuidad y presencia del Área de Música en todos los niveles de la Enseñanza Obligatoria.

Paralelamente a esta situación, la LOGSE promovió la reforma estructural que la música necesitaba: abrir la posibilidad para la creación de redes de Escuelas de Música y la reforma de todos los niveles de las Enseñanzas Musicales, dentro del marco de las denominadas Enseñanzas de Régimen Especial.

Según ROCHE (2013), cuya incansable labor de impulso de todos estos cambios ha de reconocerse aquí, la LOGSE tenía hacia estos estudios y enseñanzas, la intención de *ofrecerles un ideario pedagógico y suscitar una nueva consideración e implicación social hacia los mismos* (pág. 118).

Resumiendo lo que hemos ido exponiendo, digamos, pues, que todo lo anterior supuso cuatro grandes logros: la inclusión de la educación musical en la enseñanza obligatoria y el bachillerato, la extensión de la enseñanza especializada a amplios sectores sociales, la revisión y actualización de la enseñanza profesional y una especial atención a la formación inicial del profesorado (pág. 118). Aun siendo reiterativos, hemos de insistir en el alcance que tuvo todo este fenómeno, pues puso en marcha una transformación que, aunque aún llevará tiempo consolidar, sentó las bases para otorgar una relevancia permanente a la educación musical de gran significado. Desde este punto de vista podemos considerar La LOGSE como

una reforma global de gran envergadura que incluye los diferentes niveles y vertientes de la enseñanza de la música con sus respectivas conexiones al conjunto del sistema, entre los que cabe destacar, por su novedad, dimensión social, y trascendencia, aquellos dirigidos a la ‘alfabetización musical’ de la sociedad: La presencia de la música en la enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria) y el desarrollo de la enseñanza especializada no reglada (Escuelas de Música).

(ROCHE, 2013)

Más adelante, en el *capítulo 4*, haremos una aproximación más concreta a las Enseñanzas Superiores de Música, ya que son el marco en el que se desarrolla nuestro estudio.

1.2 Motivación y necesidad

Desde nuestros primeros años como profesor de Educación Secundaria, del Área de Música, fuimos percibiendo la necesidad de encontrar formas de participación en el aula, que activaran en el alumnado la posibilidad de hacer algo que les resultase atractivo y que, a la vez, pusiera en funcionamiento el desarrollo de todas esas capacidades para las que la música es un elemento muy valioso como área que favorece la formación integral de las personas en su dimensión como lenguaje, en su dimensión estética y en su dimensión como medio de comunicación (MEC, RD 1007/1991) y (MEC, RD 1345/1991). De esta manera, fuimos introduciendo en las clases dinámicas para incrementar este modo de hacer (BÄHR, JANK, & SCHWAB, 2001) que nos llevaron a la puesta en marcha de diversos programas de intervención con la intención de hacer música con toda la clase (BÄHR J. , 2005). Por tanto, se trataba así, de desarrollar en el alumnado una serie de habilidades y destrezas del ámbito de la expresión musical y corporal (KUGLER, 2000) y al mismo tiempo integrar las capacidades de escucha activa, desarrollo del potencial creativo, realización personal y aprendizaje social.

A partir de ese momento, pudimos poner en conexión toda la tradición del aprendizaje cooperativo (SLAVIN, 1985) (JOHNSON & JOHNSON, 1997) (JOHNSON, JOHNSON, & HOLUBEC, 1999) con las dinámicas anteriores para la puesta en marcha de los mencionados programas de intervención.

Por otra parte, y desde el año 1993, hemos venido impartiendo de modo continuo, cursos de formación para profesorado de los diversos ámbitos y niveles de la educación musical, así como docencia en Pedagogía Musical en el Conservatorio Superior de Música de Santa Cruz de Tenerife (1998-2001). Esta actividad docente ha sido desarrollada por una parte en el área de la Pedagogía Musical Aplicada y por otra en el Área más específica de la Formación Corporal, entendida ésta como la integración cuerpo-música o lo que es lo mismo, lo que tradicionalmente se conoce en el ámbito de escuelas de música como el área de Rítmica o Música y Movimiento (MEC, 30 de julio de 1992). Como resultado de la

puesta en práctica de estrategias de aprendizaje cooperativo en la Educación Secundaria, expuesto más arriba, hemos ido haciendo de estas estrategias una parte cada vez más consistente de la docencia paralela en el campo de la formación del profesorado.

A partir del curso 2004/2005 comenzamos a impartir en la Escola Superior de Música de Catalunya (en adelante ESMUC) la asignatura Formación Corporal y Comunicación III (Rítmica), momento desde el cual, desarrollamos también estrategias de trabajo cooperativo en las actividades de la mencionada asignatura. Hay que decir que en esta asignatura se produce por primera vez algo que hasta ahora no había ocurrido: la cooperación y los elementos que la sustentan son parte importante del propio programa de la asignatura. La motivación para desarrollar programas con estrategias de aprendizaje cooperativo va creciendo alimentada por nuestro propio desarrollo profesional y por los diferentes ámbitos y modelos por los que esta se va extendiendo.

En el curso 2008/2009 asumimos la responsabilidad compartida con otros compañeros¹ del Departamento de Pedagogía de la ESMUC de impartir otras asignaturas de los ámbitos de Fundamentación y Didáctica. Con esto se vuelve a ampliar el campo de acción. Las dinámicas grupales son cada vez más parte esencial del funcionamiento de las clases, lo que añade más elementos atractivos y retos que abordar, así como incógnitas y cuestiones por resolver.

Lógicamente, esta motivación hace cada vez más evidentes los problemas que van apareciendo en cualquiera de las fases de los programas de intervención que se van poniendo en marcha. Se comienzan a detectar problemáticas que ya no son tan fáciles de solucionar si no es de un modo más sistemático, planificado, consciente y reflexivo.

¿Cómo hacer los grupos? ¿Es bueno mantenerlos? ¿Qué peso debe tener en la evaluación el trabajo de grupos? ¿Qué pasa con la heterogeneidad? ¿Cómo se puede motivar a los estudiantes para que sientan el grupo como algo relevante y puedan sacar

¹ Por motivos de economía de espacio y agilidad de la redacción, se ha empleado solo, cuando procedía, la forma masculina por ser la menos marcada, entendiéndose que así se abarcan los dos géneros.

beneficios de ello? ¿Se debe intentar que los grupos funcionen solos? ¿Cuántas sesiones son necesarias para conocer a cada persona que compone el grupo?....

Fruto de esa labor fue el Trabajo de Investigación que realizamos en este mismo *Departamento de Pedagogía Aplicada*, bajo la dirección del Dr. D. José Tejada. En aquella ocasión, nos centramos en *Fundamentos del Aprendizaje Musical*, asignatura de carácter obligatorio en los estudios superiores de música en aquel momento y que actualmente no existe como tal en el nuevo plan de estudios.

1.3 Problema objeto de estudio: concreción

Las conclusiones del mencionado estudio nos ofrecieron las pautas para continuar su desarrollo y seguir configurando ciclos de investigación-acción para acabar plasmando estas nuevas fases del proceso en la Tesis Doctoral. A continuación ofrecemos un resumen esquemático de estas conclusiones:

- Como mencionamos en su momento, las aportaciones de los estudiantes facilitaron la evaluación del propio programa, con lo que se comprobó una fuerte presencia de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo (en adelante AC) en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- En cuanto al perfil de profesor, se logró un resultado muy positivo tras el análisis de todas las herramientas.
- Por otra parte, se pudieron corregir diferencias que había con respecto a intervenciones anteriores, como resultado de sistematizar las fases del programa.
- La idea de poner en práctica dinámicas de comunicación no verbal se pudo llevar a cabo sólo levemente, de lo que extrajimos la conclusión de que su integración debe acompañarse de herramientas específicas y propias de la

formación corporal. Ante esto, nos marcamos el propósito de llevarlas a cabo en el contexto de una asignatura de ese ámbito concreto.

- Con el afán de desligar el aprendizaje cooperativo de dinámicas estándares, nos propusimos algo que hoy seguimos manteniendo: desarrollar modos de funcionar de la vida del aula que, además de recoger la tradición de los fundamentos del aprendizaje cooperativo, impulsen de manera decidida la autonomía del aprendizaje colectivo. Pensamos que una de las claves de ello está en el fomento permanente por parte del profesorado de la autonomía de gestión del alumnado a escala individual. Es decir, trabajar la autonomía individual para pasar a continuación a trabajar la autonomía colectiva (ver apartado 1.2.2).

1.4 Objetivos del estudio

Tras lo expuesto en el apartado anterior declaramos ahora los objetivos que nos proponemos en el marco de nuestro tema objeto de estudio, cuyo enunciado general lo vamos a hacer considerando las fuentes que nos han llevado a ello, los criterios de importancia y significación a los que damos relieve y la formulación del problema según como presentemos el caso que estudiamos desde un razonamiento inductivo. Para ello seguimos a MCMILLAN y SCHUMACHER (2005).

En **primer lugar** identificamos tres fuentes que nos han llevado a centrarnos en el aprendizaje cooperativo como tema central de estudio:

- La primera es *la observación* en las clases y como consecuencia de ella los siguientes interrogantes: ¿qué posible efecto tendría en la aplicación del programa y en la propia intervención buscar otras alternativas al funcionamiento habitual de clase? y, ante rutinas que no responden satisfactoriamente a la expectativa, ¿qué se puede hacer para ofrecer respuestas adecuadas?

- La segunda es *la vivencia de situaciones prácticas*, lo que nos lleva a darnos cuenta de que el plan elaborado, en el momento de llevarlo a la acción, nos ofrece mucha información para su propio desarrollo y posterior reelaboración.
- La tercera es *la experiencia personal*, la visión “iluminativa” o “serendípica”, la sensación por la que vemos que esto podría mejorar...

En **segundo lugar** consideramos tres criterios que dan importancia y significación al problema objeto de estudio.

- El *conocimiento* que tenemos acerca de la propia práctica permanente y sus dinámicas.
- La *posibilidad de ampliar la comprensión* de los fenómenos que nos proponemos observar así como la utilidad que pueda suponernos en posibles situaciones similares.
- Y, por último, y de mucha relevancia, la oportunidad de llevar acabo la *evaluación de la práctica* específica de algunos elementos de un programa de intervención concreto en un lugar y contexto determinado.

En **tercer lugar**, presentamos la formulación del problema. Como ya hemos dicho, lo hacemos a través del caso que estudiamos desde un razonamiento inductivo.

Los grandes temas de nuestro estudio son dos. Por una parte, el **aprendizaje cooperativo**, dentro del cual asumimos la estructura cooperativa de aprendizaje y nos concentramos en los elementos esenciales de las estrategias de aprendizaje cooperativo y el modelo de profesor entendido bajo un enfoque ecológico como el más adecuado a ellas. Y por otra parte, como segundo campo de estudio, trataremos la **expresión y comunicación corporal**. Ambos temas, naturalmente, considerados en el entorno de la educación musical, dentro del marco más concreto de los estudios superiores de música y en concreto de la asignatura *Formación Corporal y Comunicación I*. Nos preguntamos cuáles son las actividades adecuadas para desarrollar las capacidades que propone la

asignatura Formación Corporal y Comunicación I². ¿Es posible alcanzar los objetivos de esta asignatura fusionando contenidos de expresión y comunicación corporal en el contexto de una estructura de aprendizaje cooperativo? ¿Pueden las estrategias de aprendizaje cooperativo ensambladas con la expresión y comunicación corporal ayudar a entender la expresión musical con un enfoque abierto? ¿En qué medida puede beneficiarse la integración de música y movimiento del aprendizaje cooperativo?

Como consecuencia de todo lo anterior, nos proponemos los siguientes objetivos:

- 1 Considerar la perspectiva del alumnado implicado teniendo en cuenta y valorando sus puntos de vista y apreciaciones para:
 - Evaluar cómo aparecen en el programa de intervención los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo: Interdependencia Positiva (IP), Responsabilidad Individual (RI), Interacción Cara a Cara (CC), Habilidades Sociales (HS) y Evaluación Grupal (EG).
 - Evaluar de qué modo responde el modelo de profesor al perfil anunciado de la enseñanza para la cooperación (PR).
- 2 Articular modos de funcionar, proponer alternativas de actuación y ofrecer soluciones diversas a las problemáticas surgidas de planificar, poner en acción, observar y reflexionar acerca de las estrategias de aprendizaje cooperativo, que consideren los fundamentos del mismo. Sistematizar estas fases de intervención.
- 3 Poner en práctica y valorar dinámicas diversas de expresión y comunicación corporal como herramientas de ayuda para el desarrollo de la *sensopercepción* en el profesional de la música: Sensopercepción (SSPCC), aspectos intrapersonales de la sensopercepción (TRAP),

² En este apartado del texto se ha considerado oportuno mantener la denominación completa de estos conceptos clave del estudio por su relevancia para la concepción del mismo. En adelante se utilizarán sus acrónimos en beneficio de la fluidez narrativa. AC (Aprendizaje Cooperativo), EC (Expresión Corporal y Comunicación), FCC-I (Formación Corporal y Comunicación I)

aspectos interpersonales de la sensopercepción (TERP) y aspectos intragrupal de la sensopercepción (TRAG).

1.5 Presentación del estudio

El presente estudio se estructura en cuatro grandes partes y nueve capítulos, uno de ellos, el presente, de **INTRODUCCIÓN GENERAL**. En este capítulo hemos expuesto nuestro **interés y motivación** por el aprendizaje cooperativo, así como los elementos de la vida profesional que nos han animado a dedicarnos a esta tarea y los acontecimientos educativos que la han rodeado. Se ha concretado el **problema objeto de estudio** y los **objetivos** que nos proponemos.

La **parte A, MARCO TEÓRICO**, recoge en tres capítulos los tópicos que fundamentan nuestro estudio.

El **capítulo 2** recorre brevemente la trayectoria histórica del **aprendizaje cooperativo** y presenta su **conceptualización**, aproximándose a las bases que lo propician desde el propio *aprendizaje* y desde la *enseñanza*, además de presentar sus elementos esenciales y hacer un acercamiento a cómo se puede entender en la Enseñanza Superior.

En el **capítulo 3** se trata el ámbito de la **expresión y comunicación corporal** como campo que nos ofrece en buena medida la fundamentación del espacio donde desarrollar la asignatura Formación Corporal y Comunicación (objeto de nuestro estudio). Se repasa la evolución en las últimas décadas de la Expresión Corporal como área y se ofrecen **tres propuestas de contenidos** de esta, que recogen una serie de aspectos nucleares de especial importancia para nuestro caso.

El **capítulo 4** aborda una serie de elementos de la **pedagogía de la música durante el siglo XX** significativos para nuestro estudio, e incluye un panorama de las **Enseñanzas Superiores de Música** en nuestro entorno durante este periodo y un

repasso genérico a las **corrientes de la pedagogía musical** del mismo; concluye con una mención especial a las **concepciones de la pedagogía musical orientadas al movimiento**, en la que se hace un breve análisis del *Método Jaques-Dalcroze*, y una aproximación más detallada a las aportaciones del *Orff-Schulwerk*.

La **parte B** presenta nuestro **MARCO APLICADO** y contiene dos capítulos.

En el **capítulo 5, metodología y diseño del estudio**, abordamos la **justificación metodológica** de nuestras propuestas donde explicamos el enfoque de *investigación cualitativa* en el que se sitúa el trabajo que hacemos, y lo calificamos y definimos más adelante como *estudio de caso e investigación-acción*. Se explican también el *diseño* y sus *fases*, apartado en el que: hacemos la *caracterización del caso y su contexto* concreto en el ámbito de la ESMUC; presentamos la *planificación* de la asignatura a través de sus bloques, secuencia, estructura, dinámicas y actividades; y mostramos en síntesis la *aplicación* de estos elementos de la planificación. El siguiente apartado de este capítulo argumenta la selección previa de los **dispositivos de recogida de información**, para después razonar la utilización de cada uno de ellos por separado (*observación participante, entrevistas en grupo, grupo de discusión y otras herramientas*).

La parte B incluye también el **capítulo 6, resultados**. Este capítulo comienza con un apartado en el que se apuntan las **estrategias de análisis de los datos recogidos** y otro en el que se muestra la **estructura de categorías** construida para la codificación, que se organiza en torno a cuatro grandes grupos: *aprendizaje cooperativo, perfil del profesor, sensopercepción* y una última, que hemos recogido bajo el título de *comunicación, creatividad, diversión, transferencia*. También se explica la modalidad que hemos seguido para esta *codificación guiada por conceptos y por los datos* (realizada con el programa MAXQDA, versión 10 para PC). En los siguientes apartados de este capítulo se van desgranando con detalle el **análisis y resultado** de cada una de las

herramientas de **recogida** de datos definida en el capítulo 5 mediante una síntesis de ellas.

La **parte C** del trabajo presenta las **CONCLUSIONES** y **PROPUESTAS** del mismo en tres capítulos.

El **capítulo 7** ofrece las **conclusiones generales**, consecuencia de contrastar el análisis y resultado de los diferentes datos con los objetivos planteados en la introducción del trabajo.

En el **capítulo 8** se recomiendan las **propuestas** para futuras intervenciones de desarrollo del programa objeto de nuestro estudio.

El **capítulo 9** expone los **límites** de este trabajo y sugiere posibles alternativas para opciones de líneas **futuras de investigación**.

Para acabar, se dedican la **parte D** y la **parte E**, respectivamente, a las **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** y a los **ANEXOS** del trabajo. De estos últimos se muestra el índice y se adjunta un CD con su contenido.

A. MARCO TEÓRICO

2 APRENDIZAJE COOPERATIVO

2.1 Antecedentes

La historia del aprendizaje cooperativo nos remite a orígenes de hace ya miles de años (JOHNSON, JOHNSON, & HOLUBEC, 1999), pasa luego por SÉNECA (siglo I), a quien pertenece la famosa afirmación "qui docet, bis discit" (*el que enseña, aprende dos veces*); y QUINTILIANO (siglo V), que defendía las ventajas de los alumnos de enseñarse entre ellos. Más tarde, COMENIO (siglo XVII) alaba el gran beneficio que tenían los alumnos si enseñaban a otros y otros les enseñaban a ellos.

Consideramos que los antecedentes del aprendizaje cooperativo actual, es decir, lo que hoy entendemos bajo este concepto, podemos encontrarlos en el movimiento Escuela Nueva y principalmente en DEWEY, MONTESSORI y FREINET. En uno de sus escritos, el propio DEWEY afirma:

La única educación verdadera se realiza estimulando la capacidad del niño por las exigencias de las situaciones sociales en que se halla.

(DEWEY, 1902/1977)

Vemos de este modo, que hace ya más de un siglo que la investigación aborda el tema de la cooperación (SLAVIN, 1985) (JOHNSON & JOHNSON, 1997).

A lo largo del siglo XX, y como estos autores sostienen, se han desarrollado también las teorías sobre los grupos humanos y en este aspecto, son conocidas además las aportaciones de Kurt LEWIN, quien al acuñar el término "dinámica de grupo", quiere dar especial relevancia tanto a los procesos de grupo como a su funcionamiento y a la toma de decisiones dentro de ellos, para expresar de este modo...

...la emoción de experimentar lo que una vida democrática de grupo puede obrar sobre los niños, y mediante la comprensión de que uno es capaz de crear esa atmósfera.

(LEWIN, 1942, pág. 14)

Este entorno del que se nos habla hace referencia a la *teoría de campo*, aportación de LEWIN de gran importancia a la psicología social. Lo que caracteriza a esta teoría no es sólo su enfoque constructivo y dinámico, sino, en palabras de su autor, *un enfoque psicológico antes que físico; un análisis que parte de la situación global; la distinción entre problemas sistemáticos e históricos; la representación matemática del campo* (1942, pág. 2). Se dejan ver aquí, por otra parte, los planteamientos de la Gestalt cuya influencia en nuestro autor es sobradamente conocida.

Por otro lado, y una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, los avances en el campo de la dinámica de grupos van provocando un desarrollo de las investigaciones, que dos décadas más tarde desembocan en la confluencia de estudios que por primera vez abordan *los métodos prácticos de cooperación en el salón de clases* (SLAVIN, 1985). De esta época es la “teoría de la interdependencia social” de los hermanos David y Roger JOHNSON.

La teoría de la interdependencia social postula que la forma en que ésta se estructura determina la manera en que los individuos interactúan, lo cual, a su vez, determina los resultados.

(JOHNSON & JOHNSON, 1999, pág. 8)

Esta teoría es consecuencia directa de los avances que DEUTSCH realizó en la década de los cincuenta sobre la investigación de la dinámica de grupos de LEWIN, y ha sido el centro de la teorización sobre aprendizaje cooperativo según afirman JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC (1999), aunque sostienen también que esta teoría ofrece con otras dos teorías un clásico triángulo de convalidación para el aprendizaje cooperativo. Hablamos de la ya mencionada teoría de la **interdependencia social**, de la teoría **conductista del aprendizaje** y de la teoría **evolutiva cognitiva**. Nuestros autores afirman que estas tres teorías en conjunto *señalan que el aprendizaje cooperativo favorece logros superiores a los del aprendizaje individualista y el competitivo.*

Pero ¿qué aporta cada una de estas teorías al aprendizaje cooperativo? Veamos que nos dicen al respecto JOHNSON y JOHNSON:

La teoría de la interdependencia social

Como acabamos de leer, el modo en que las personas interactúan depende del modo en el que el grupo se estructura, o lo que es lo mismo: Si hay interdependencia positiva (cooperación) se provoca la llamada interacción promotora. De este modo las personas *estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender* y aumenta la dedicación a las relaciones interpersonales. Si lo que se da es interdependencia negativa (competencia) lo que se provoca es la que denominamos interacción de oposición y con ello las personas pondrán obstáculos y desanimarán al resto. Con ello lo que habrá será menos motivación para las tareas y para las relaciones interpersonales, y estas serán más negativas. Si finalmente, lo que sucede es que no hay interdependencia (individualismo) la consecuencia lógica es que no hay interacción, con lo que el intercambio entre las personas no existe, cada cual va a lo suyo. En este caso, como en el anterior, se reduce la motivación para conseguir los objetivos propuestos y para las relaciones interpersonales, que acaban siendo negativas.

La teoría evolutiva cognitiva

La aportación de PIAGET (1950 - citado por JOHNSON y JOHNSON, 1999) se centra en la toma de conciencia que hacen las personas cuando consideran los sentimientos y puntos de vista propios en coordinación conjunta con los de los demás. Así se provoca de esta manera el conflicto socio-cognitivo para, a través del desequilibrio, animar la capacidad de adoptar puntos de vista diferentes y llevar al desarrollo cognitivo. O lo que es lo mismo, llegar al consenso en tareas en las que las otras personas darían una respuesta diferente.

Por su parte, VIGOTSKY (1978 - citado por JOHNSON y JOHNSON, 1999) sostiene que lo propiamente humano tiene su origen en las relaciones sociales y el interior

de las personas es el reflejo de lo que se consigue en el grupo. La comprensión y resolución de problemas colectivos conduce a la construcción del conocimiento que es, por tanto, social. El concepto vigotskyano de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) se refiere a aquello que un alumno puede alcanzar por sí solo, además de lo que puede llegar a conseguir por la mediación del profesor y por el trabajo conjunto con sus compañeros. VIGOTSKY afirma que se deben reducir a lo imprescindible las actividades de aula en las que los alumnos trabajan solos, pues sólo experimentarán un desarrollo intelectual si lo hacen de modo cooperativo.

El concepto de estructura cognitiva aporta a esta teoría la idea de los sistemas conceptuales en tanto que ese sistema es el que se van distribuyendo las nuevas adquisiciones. Una manera de colocar estas nuevas adquisiciones y encontrar su lugar en el “mecano personal” es hacerlo mediante acciones que promuevan explicar una determinada tarea a otra persona.

Siendo importante el concepto de la ZDP, no lo es menos la idea de cómo se internaliza el aprendizaje o, en palabras de nuestro autor, *la reconstrucción interna de una operación externa* (VIGOTSKY, 2012, pág. 93). Hagamos un pequeño paréntesis para detallar estos aspectos del constructivismo social en relación con nuestro estudio, pues el planteamiento del mismo lo merece.

La propuesta de la que estamos hablando entiende que las *funciones psicológicas superiores*, como son la elaboración de conceptos, la atención voluntaria y la memoria mediata, poseen un origen histórico y social. Éstas, además, tienen una estrecha relación con las *funciones psicológicas elementales*, como la percepción, las operaciones sensorio-motrices y la memoria. Las primeras contienen a las segundas, es decir, son parte de su composición, lo que configura a ambas con una fuerte conexión. Pero ¿en qué consiste esa fuerte conexión y qué significa su origen histórico y social?

El desarrollo evolutivo no acaba en los funcionamientos de poner en marcha y aprovechar la herencia filogenética de la maduración orgánica, sino que sigue su curso con la apropiación cultural de los elementos que proporciona el entorno social de cada persona. La ontogénesis se convierte en una fuerza capaz de transformar la estructura cognitiva en la que la comunicación y el diálogo con otras personas adquiere una gran potencia como organizador de las situaciones de intercambio cultural. Hablando no sólo se entiende la gente sino que además, para entenderse, la gente se pregunta cosas sobre qué quieren decir las otras personas cuando quieren hacernos entender algo. Es éste preguntarse y preguntar, responderse y responder, escuchar e intercambiar información lo que da sentido a los signos y hace entender el papel de las herramientas. El **signo** se enfoca hacia el interior de la persona, que es donde encuentra significado. La **herramienta** se enfoca hacia el exterior, que es donde cobra valor como instrumento. De esta manera *la analogía básica entre signo y herramienta descansa en la función mediadora que caracteriza a ambas* (pág. 89), y es aquí donde nos encontramos la clave de este enfoque. Cualquier proceso de aprendizaje tiene lugar tanto hacia dentro como hacia fuera de las personas y sólo cuando se produce en estas dos esferas se beneficia de su validez. Es más, sucede en primer lugar en el nivel social (interpsicológico) y después en el nivel individual (intrapsicológico), y es por ello por lo que nuestro autor afirma que *todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos* (pág. 94).

Una vez vistas las aportaciones de PIAGET y VIGOTSKY, exponemos brevemente la última aportación de la teoría evolutiva cognitiva al aprendizaje cooperativo. Esta se encuentra en la teoría de la controversia académica de los mismos JOHNSON y JOHNSON (1999, pág. 263), según la cual la confrontación con diversos puntos de vista supone una búsqueda de soluciones y un esfuerzo sutil y argumentado que discurre a través de una nueva organización, solidez de ideas, perspectivas renovadas y síntesis de consenso de los temas tratados.

La teoría conductista del aprendizaje

Para finalizar el triángulo de convalidación del que hablamos más arriba, nos referimos a la perspectiva conductista del aprendizaje que entiende el aprendizaje, cooperativo exclusivamente por la recompensa o incentivos que reciben los miembros del grupo por la realización de un esfuerzo, entendida esta también en cierto modo como el logro de los objetivos de las tareas propuestas.

Una vez repasadas cada una de estas teorías mencionamos dos diferencias básicas que los propios autores señalan entre ellas: mientras la teoría de la interdependencia social se basa en la motivación intrínseca, la perspectiva conductista se basa en la motivación extrínseca para la consecución de recompensas; mientras la teoría de la interdependencia social se centra en la cooperación como algo que solo ocurre entre las personas, la perspectiva evolutiva cognitiva se centra en lo que ocurre dentro y fuera de las personas en cuanto a nueva incorporación conceptual y reestructuración del sistema. Estas diferencias y otras no mencionadas aquí deben servirnos para constatar que aún hoy siguen siendo exploradas y se sigue estando pendientes de encontrar alternativas. En cualquier caso, por lo que todos estos planteamientos afectan a nuestro estudio, debemos mencionar que nuestro enfoque pone más énfasis en la propuesta vigotskyana del constructivismo social.

Hemos visto hasta aquí por una parte los antecedentes históricos del aprendizaje cooperativo y por otra los fundamentos en los que se apoya para su legitimidad. Veamos ahora los supuestos más actuales en los que nos apoyamos para nuestro estudio.

2.2 Conceptualización del Aprendizaje Cooperativo

2.2.1 Aprendizaje para la cooperación

Nos centramos ahora en la antes explicada teoría de la interdependencia social de JOHNSON y JOHNSON según la cual, y como ya expusimos, los grupos configuran su estructura del modo en el que interactúan dentro del mismo, es decir, de manera cooperativa, competitiva o individualista. También se asumen estas estructuras como diferentes modelos de integración (ALEGRE, 2000), que son a su vez el marco de unos modelos didácticos. Por otra parte, siguiendo además a PUJOLÀS, consideramos estas tres posibilidades de interacción como sinónimo de la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje y en este marco entendemos este concepto de estructura como *la forma como se organizan y se relacionan los distintos elementos que intervienen en este proceso* (2008). Partamos pues, de una de sus denominadas *ideas clave* del aprendizaje cooperativo:

... el aprendizaje cooperativo es una forma de estructurar la actividad dentro de una clase, que condiciona y determina los distintos recursos didácticos que podemos utilizar en ella. Se trata de una estructura fundamental que, una vez establecida, se utiliza habitualmente, no sólo ocasionalmente, y condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en ella.

(PUJOLÀS, 2008, pág. 120)

PUJOLÀS (2001), sigue primero la idea y denominación original de SLAVIN (1985) de que en cualquier estructura de aprendizaje se pueden distinguir tres estructuras básicas: *la estructura de la actividad*, *la estructura de la recompensa* y *la estructura de la autoridad*. Ahora (2008), nuestro autor menciona que:

*... los expertos diferencian entre tres subestructuras distintas y complementarias: la estructura de la **actividad** que se lleva a cabo en el aula, la estructura de las **finalidades** que se persiguen en ella, y la estructura de la **autoridad** (de la toma de decisiones).*

(PUJOLÀS, 2008, pág. 120)

La idea de PUJOLÀS, como se acaba de expresar más arriba, es entender el aprendizaje cooperativo como una estructura fundamental en un sentido amplio en la que la estructura de la **actividad** se convierte en la clave de las relaciones dentro del aula. La combinación de las estrategias y los elementos que se planifiquen y pongan en funcionamiento (tendrá también una intencionalidad) provocará además en el alumnado individualidad, competitividad o cooperatividad como reacción a las propuestas del profesorado. Por tanto, ante una estructura de actividad individualista, no habrá interdependencia de **finalidades**; ante una estructura de actividad competitiva el conocimiento se convierte en una posesión que distingue al superior del inferior (ECHEITA y MARTÍN, 1990 - citados por PUJOLÀS, 2008), es decir, se producirá interdependencia negativa de finalidades; y ante una estructura de actividad cooperativa, el alumnado consigue la doble finalidad de aprender la propuesta y enseñarla a otras personas, sólo si estas también lo consiguen; con ello habrá interdependencia positiva de finalidades. En cuanto a la estructura de la **autoridad** o de la **toma de decisiones**, se afirma que en este caso, la estructura de actividad individualista y/o competitiva refleja un modelo de profesor como la persona que decide, casi exclusivamente, el qué, cómo y cuándo del proceso. En esta línea, PIAGET afirma que la relación entre iguales es tan importante como la que se produce entre estos y quien les enseña (1969 - citado por PUJOLÀS, 2008); por tanto, la estructura de actividad cooperativa refleja un modelo que fomenta la autonomía de las personas que aprenden y en el que estas y el profesor comparten la responsabilidad de enseñar.

Este último elemento enlaza con otro no mencionado hasta ahora, pero que no por ello deja de estar presente de modo implícito en lo que venimos exponiendo. Este elemento es la gestión metacognitiva del conocimiento o “aprender a aprender” (POZO & MATEOS, 2009). Estamos hablando del desarrollo de la autonomía del alumnado que asume paulatinamente un nivel cada vez más elaborado de gestión personal del conocimiento y su adquisición. Lo trataremos más adelante.

Para acabar este apartado queremos mencionar la alternativa que los ya mencionados JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC (1999) ofrecen a la cuestión: ¿cómo se sabe si un grupo es cooperativo? Nuestros autores hacen suya la *curva de rendimiento* de KATZENBACH y SMITH para *equipos de trabajo*, ofreciendo por su parte las modificaciones para asimilarlos como grupos de aprendizaje. Para ello establecen cuatro tipos de grupos: el *grupo de pseudoaprendizaje*, el *grupo de aprendizaje tradicional*, el *grupo de aprendizaje cooperativo* y el *grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento*.

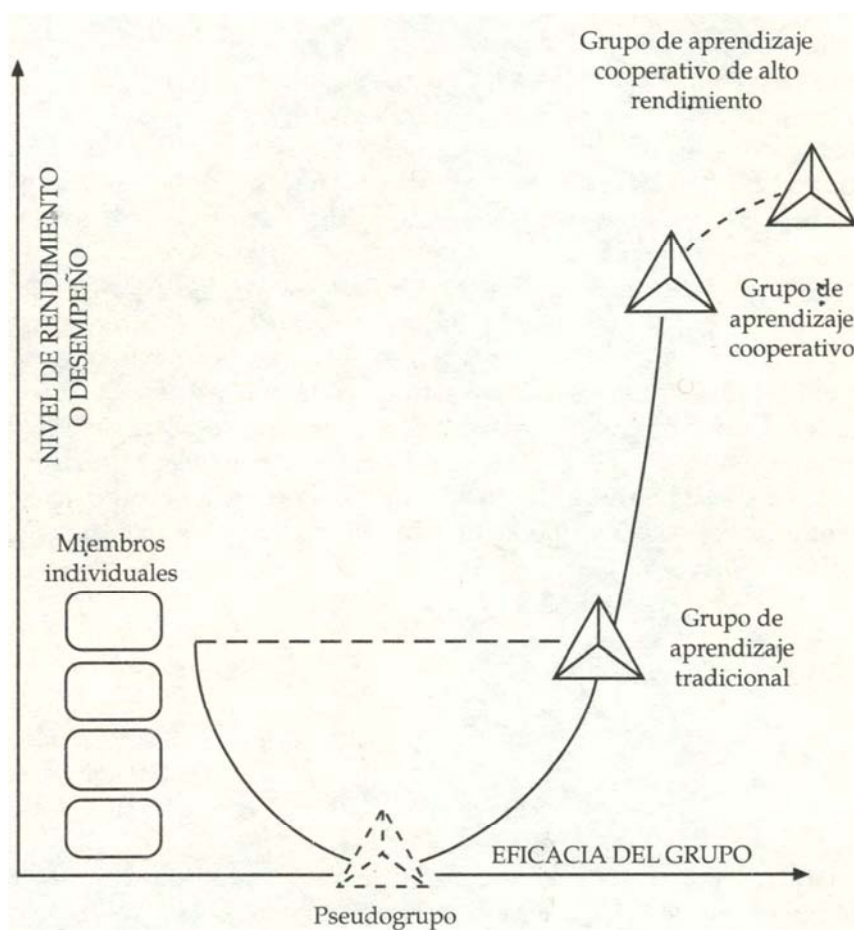


Figura 1: Curva de rendimiento del grupo de aprendizaje. Asimilada y levemente modificada de KATZENBACH y SMITH por JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC (1999, pág. 20)

2.2.2 Elementos esenciales del aprendizaje cooperativo

De acuerdo con DURÁN (2009), nos servimos de nuevo del *término paraguas* (por nuestro autor así denominado) para referirnos al aprendizaje cooperativo. Al principio del apartado anterior, lo usamos para dar sentido a la descripción de las estrategias que allí hemos expuesto, y en la descripción de la cuarta estrategia (cuatro por cuatro), lo usamos para dar sentido a la *enseñanza cooperativa, recíproca y tutoría entre iguales*, todas ellas, a nuestro entender, dimensiones del aprendizaje cooperativo a la luz de la visión que MONEREO, POZO y CASTELLÓ, ofrecen de ellas (2007, págs. 252-254). Para DURÁN, estas dimensiones cumplen las cinco condiciones que *para que la cooperación funcione bien, (...) deberían ser explícitamente incorporados* (JOHNSON, JOHNSON, & HOLUBEC, 1999) a las actividades que realizamos con esa intención.

Debemos señalar que estos elementos son consecuencia de la teoría de la interdependencia social que se expuso antes, así como de la estructura cooperativa fruto de las subestructuras de la actividad, la finalidad y la toma de decisiones. Estas condiciones o elementos que exponemos a continuación son cuestión de grado, lo que quiere decir que no se consiguen de golpe y llevan por tanto un proceso de aprendizaje de la propia dinámica de trabajo. Veamos pues estos cinco elementos esenciales del aprendizaje cooperativo. Entre paréntesis figura el acrónimo que se usará en adelante.

2.2.2.1 INTERDEPENDENCIA POSITIVA (IP)

Sus autores afirman que es el principal elemento del aprendizaje cooperativo. Ante una tarea propuesta se trata de *hundirse o salir a flote juntos*. El éxito del grupo sólo ocurre si está vinculado al de cada una de las personas componente del grupo, lo que origina casi de modo automático una fuerte motivación. Los esfuerzos de cada persona benefician a esa persona misma y a las otras personas en igual medida. Supone un compromiso con el éxito de otras personas. Hay finalidades compartidas y sentimiento de identidad.

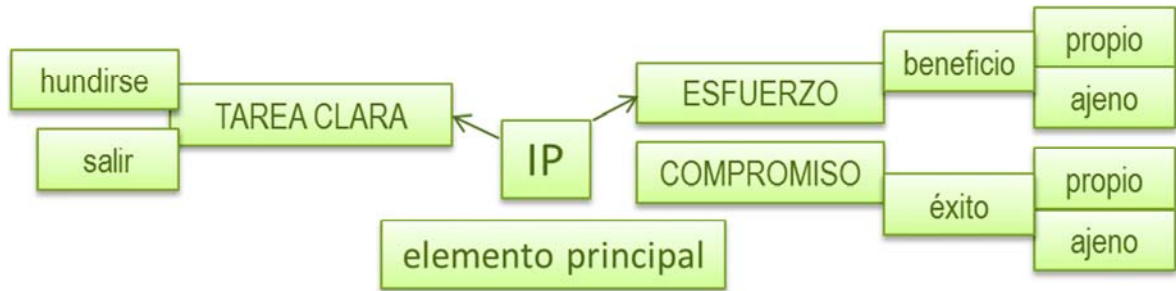


Figura 2: Caracterización de la interdependencia positiva (elaboración propia)

2.2.2.2 RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL (RI)

Hay un compromiso individual de responsabilidad personal. No importa quien hace de portavoz, todas las personas están preparadas para ello. Cada miembro del grupo asume que debe aportar su parte de trabajo en “solitario” para integrar su fortaleza en el grupo y desarrollarse personalmente con lo que aprende conjuntamente. Una vez asentada esta responsabilidad individual podrán comenzar las personas a pensar en conjunto y asumir la responsabilidad grupal.

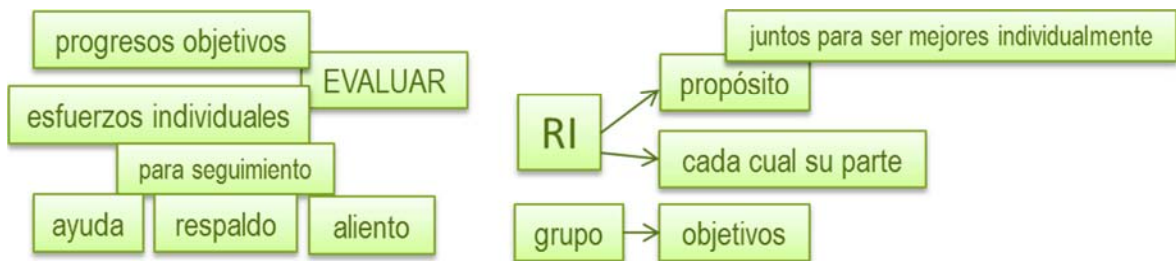


Figura 3: Caracterización de la responsabilidad individual (elaboración propia)

2.2.2.3 INTERACCIÓN CARA A CARA (CC)

La ayuda y el apoyo activo están presentes entre todas las personas del grupo. La confianza y el estímulo permanente facilitan el conocimiento personal y el desarrollo de la autoestima. El ánimo y la felicitación están al mismo nivel de la claridad y la crítica constructiva para desarrollar la asertividad.

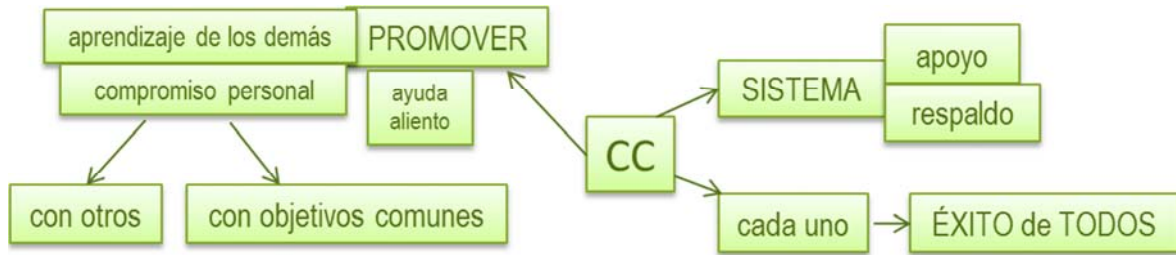


Figura 4: Caracterización de la interacción cara a cara (elaboración propia)

2.2.2.4 HABILIDADES SOCIALES Y DE PEQUEÑO GRUPO (HS)

Con la misma fuerza que se otorga a la tarea, se desarrollan actividades para entrenar y adquirir competencias del propio trabajo en equipo: liderazgo, toma de decisiones, manejo de la comunicación, resolución constructiva de conflictos, empatía, consenso... a todas estas actividades se les debe dedicar tiempo e intensidad que sólo se pueden desplegar cuando se trabaja con otras personas.

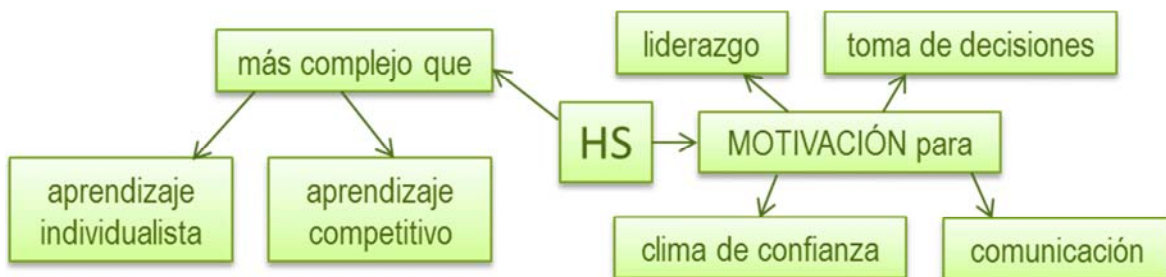


Figura 5: Caracterización de las habilidades sociales (elaboración propia)

2.2.2.5 EVALUACIÓN GRUPAL (EG)

Se debe hacer una valoración de lo que se está haciendo y tomar la decisión de seguir haciéndolo, modificarlo o dejar de hacerlo. Esto conlleva una necesaria observación de la acción para, a través de la reflexión, incorporar los elementos nuevos o modificados con el fin de se aporte una mejora al proceso.

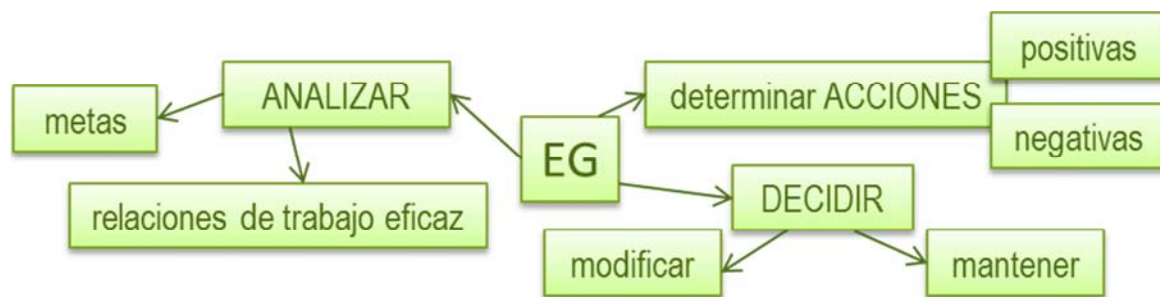


Figura 6: Caracterización de la evaluación grupal (elaboración propia)

Estos cinco elementos esenciales o condiciones, para una estructura cooperativa de aprendizaje nos sirven de marco de referencia para nuestro estudio.

2.2.3 La enseñanza para la cooperación

...que se prime la reflexión sobre el mismo proceso de aprendizaje, el uso reflexivo de los conocimientos y esa cesión progresiva de la responsabilidad al propio alumno.

(POZO & MATEOS, 2009, pág. 67)

El modelo ecológico, según lo describe PÉREZ (2002), concibe la vida en el aula como momentos de intercambios socioculturales bajo los principales supuestos de los modelos mediacionales, modelos de los que, además, afirma que *incorporan la variable mediadora del alumno/a y del profesor/a como principales responsables de los efectos reales de la vida en el aula* (p. 85).

Concepto clave en esta concepción y en la vida del aula, es la reciprocidad que pone énfasis en la importancia de la perspectiva naturalista para detectar a través de la intervención educativa las características del sistema y realizar los cambios oportunos en cada momento del proceso.

Además encontramos en FERREIRO (2006) (2007) como se nos ofrecen los requisitos más importantes que según FEUERSTEIN debe cumplir el profesor como mediador entre el alumno y el contenido de la enseñanza.

- La *reciprocidad*, en tanto que interrelación activa de comunicación de participación conjunta de profesor y alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- La *intencionalidad*, como consecuencia de la reciprocidad, en la que el alumno asume el propósito del profesor
- El *significado*: cómo el alumno hace propia la tarea dándole sentido.
- La *trascendencia*: cómo alumno y profesor entienden que este modo de funcionar puede ser esencial y difundirse a acciones posteriores.
- El sentimiento de *autoestima*, como activación, ánimo e impulso por parte del profesor hacia las capacidades del alumnado.

Por tanto, nos encontramos con un perfil docente que da una relevancia especial a la reciprocidad como elemento a través del que se desarrollan y engloban los otros requisitos que FEUERSTEIN indica. Así estamos hablando de un profesor:

- Favorecedor de aprendizajes.
- Explorador y estimulador del desarrollo de las potencialidades individuales.
- Indagador y propiciador del conocer, hacer y ser.
- Respetuoso y negociador de funcionamientos, estilos y ritmos.

Somos conscientes, por otra parte, de que establecer un tipo de profesor con unas características muy detalladas nos llevaría precisamente a algo de lo que huimos: un modo concreto y único de dar clase. Esta aspiración, no por ser una pretensión históricamente muy deseada, ha producido los efectos buscados a lo largo del tiempo.

... la vieja aspiración de llegar a identificar una única manera de plantear y llevar acabo la enseñanza como la mejor manera de proceder en cualquier situación y circunstancia es simplemente una quimera.

(COLL & SOLÉ, 2007)

Nuestra pretensión es, sin embargo, tomar estos rasgos mencionados más arriba a modo de “brújula” y orientarnos hacia el traspaso progresivo de la autonomía del aprendizaje hacia el alumnado. Concepto que ya hemos desarrollado anteriormente.

En esta línea, queremos también referirnos a lo que SCHÖN (1992, págs. 37-38) llama «*momentos*» en un proceso de reflexión en la acción:

- Conocimiento tácito en la acción con acciones espontáneas y rutinarias de la situación conocida.
- Aparición de algo inesperado que produce sorpresa.
- Reflexión presente al contrastar lo inesperado con lo conocido.
- Pensamiento crítico de la coyuntura creada.
- Experimentación *in situ* de nuevas acciones.

lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción

(SCHÖN, 1992, pág. 39)

El acrónimo usado para el PERFIL del PROFESOR es PR.

2.2.4 Aprendizaje cooperativo en la Enseñanza Superior

En el marco de una propuesta global, que comienza describiendo *los rasgos esenciales de la nueva cultura del aprendizaje universitario*, POZO y MATEOS (2009), defienden como el perfil que esta cultura demanda *el de un aprendiz especialmente capacitado para aprender a aprender*. La puesta en funcionamiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el entorno en el que se produce esta nueva cultura de la que hablamos, pero sobre la que aquí no entraremos en detalles pues no debe ser nuestro propósito.

Pues bien, nuestros autores afirman la importancia relevante que la integración de la teoría y la práctica debe tener en el aprendizaje superior, para lo cual apuestan por el

modelo del *profesional reflexivo* propuesto por SCHÖN (1992) cuyos «*momentos*» acaban de ser expuestos en el apartado anterior.

Por tanto defienden que la formación superior se mueva en ese campo de idas y venidas entre los conceptos clásicos de teoría y práctica, lo que requiere estudiantes con capacidad de gestionar su propio conocimiento con **autonomía**. Esto supone dar dos sentidos a la metacognición: por una parte el conocimiento sobre el conocimiento y por otra el conocimiento sobre el control del conocimiento.

En cuanto al conocimiento sobre el conocimiento aparecen tres aspectos a considerar en la realización de actividades de los estudiantes. El primer aspecto son las propias personas, con sus motivaciones, intereses y capacidades, como elementos que caracterizan la diversidad de los seres humanos y afectan a los procesos educativos (ALEGRE, 2000). El segundo aspecto son las tareas que se realizan, dentro de las que debemos considerar el origen o la naturaleza de la tarea, es decir, la esencia, como está la tarea organizada. Y como continuidad de este segundo, el tercer aspecto, que es la estrategia que seleccionan los estudiantes, tras valorar el contexto y ajustarse a las condiciones más adecuadas a la tarea.

El segundo sentido de la metacognición, es decir el conocimiento del control del conocimiento, lleva a nuestros autores a hablar de tres momentos que son el de planificación, el de supervisión y el de evaluación de una actividad de aprendizaje, pero advierten de la dificultad de que...

... un estudiante pudiera planificar, supervisar y evaluar el proceso que sigue cuando resuelve problemas (...) sin tener un conocimiento específico de esta materia.

(POZO & MATEOS, 2009)

De este modo, y siguiendo a ALEXANDER (1995), sugieren recorrer de antemano las fases de *aclimatación*, *competencia* y *pericia* para entonces, una vez automatizadas estas fases, poder afirmar que con la ayuda a la reflexión se impulsa la anunciada gestión

autónoma del aprendizaje. Esta gestión requiere un proceso de transferencia progresiva del control de los aprendizajes del profesor a los estudiantes; o lo que es lo mismo: la *cesión del control del aprendizaje a los alumnos*, como muestra la *figura 7*.

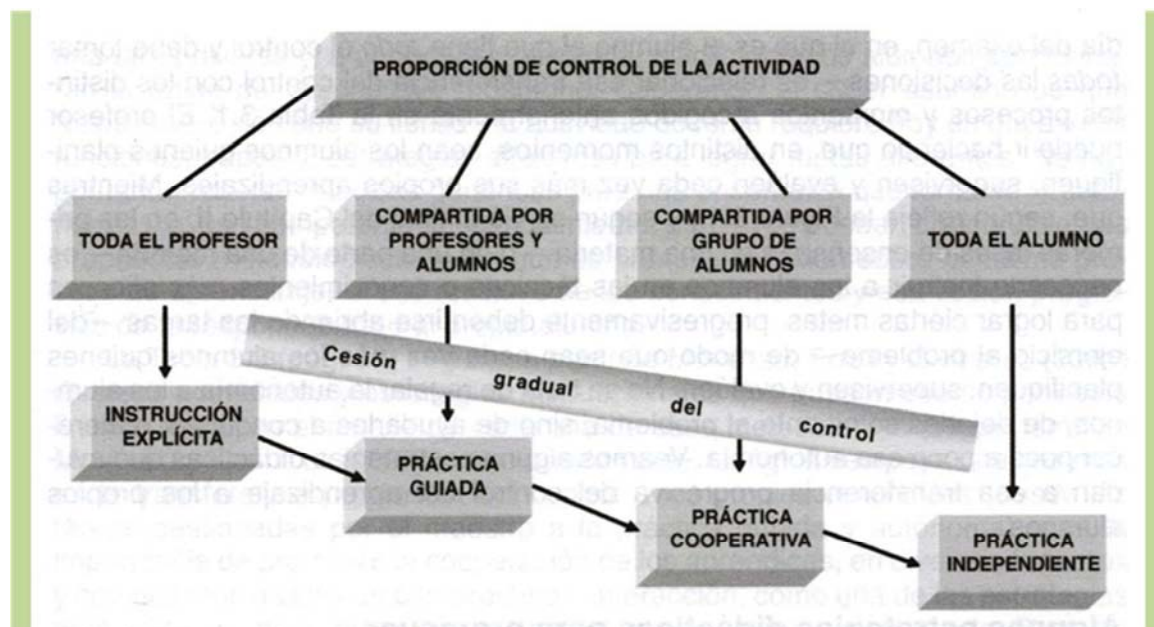


Figura 7: Cesión del control del aprendizaje a los alumnos (POZO & MATEOS, 2009, pág. 65)

Una vez aquí, nos remitimos a la estructura de la **toma de decisiones**, de la que hemos hablado anteriormente, en la que los propios estudiantes son los que en sucesivas fases adquieren la capacidad de la práctica independiente.

Pero ¿cómo se cede ese control a los estudiantes?, ¿qué estrategias nos ayudan a posibilitar que los estudiantes desarrollen las capacidades que les permitan asumir la toma de decisiones? Intentaremos ir dando respuesta a ello a medida que presentemos nuestras propuestas de intervención en los apartados del marco aplicado. Dentro de ellos, en el apartado de planificación (5.2.2) describimos las estrategias de AC que ponemos en práctica en clase y que son las que se enmarcan en nuestra intención de traspasar la autonomía a los estudiantes de la que acabamos de hablar.

Damos por finalizado aquí el capítulo referido al primer tópico de nuestro estudio: el **aprendizaje cooperativo**. Ha sido nuestro punto de partida para el trabajo y, como ya hemos expuesto, lo que motivó nuestra intención inicial.

3 FORMACIÓN CORPORAL Y COMUNICACIÓN

3.1 La expresión y comunicación corporal a través de sus contenidos

Nuestro segundo tópico tiene que ver con la asignatura en la que enmarcamos el estudio: **Formación Corporal y Comunicación I**. En el apartado 5.2.1 (*Caracterización del caso y su contexto*), hablaremos sobre la propia asignatura en el contexto de la ESMUC, así como de su inclusión en el currículum y los motivos que llevaron a esta denominación concreta. Sí que consideraremos ahora su referente de **creatividad, expresión y comunicación** que mencionamos en dicho apartado, pero aquí nos centraremos en los aspectos relacionados con la esencia y los contenidos del ámbito de conocimiento en que situamos la asignatura.

Podría juzgarse como una redundancia que una asignatura contenga en su nombres el término *formación*, ya que en el fondo se puede dar por sobreentendido (a excepción precisamente de ciertas asignaturas en los ámbitos de formación en Ciencias de la Educación). En el caso que nos ocupa entendemos el término **formación** como *proceso de desarrollo personal* (ARROYO, 2004) que conduce a esa autonomía de la que venimos hablando y que nos parece que encuentra en nuestro caso un entorno apropiado en el que evolucionar. Pero además, pensamos que hay una correspondencia con lo que esta misma autora señala que MENZE establece como *cuatro tipos de formación*, que son: *formal, categorial, dialógica y técnica*. La relación la vemos en los dos últimos tipos. Es decir la asignatura FCC-I supone sobre todo una formación *dialógica*, pero además en buena parte contiene una formación *técnica* en la medida en que

pretende la autorrealización, a través del diálogo, del intercambio de experiencias, de reflexión sobre la acción, en definitiva, co-realizarse en la comunicación

se concibe como un proceso permanente de intercambio con las exigencias y problemas del propio contexto, ya sea escolar, social o profesional

(ARROYO, 2004, pág. 39)

Estas dos características se acoplan perfectamente a la naturaleza de nuestra asignatura, integrando, por una parte, el *intercambio de comunicación* entre personas (este es el carácter que defendemos del tratamiento de lo corporal) y, por otra, el *intercambio de enlace* entre lo que se trata en clase y las posibles necesidades del entorno *profesional*.

Acabamos de mencionar el concepto de **comunicación** ligado al de formación. Subrayamos aquí la idea de este nexo, al entenderlo del mismo modo que DE LA TORRE (2004) como *el principal vehículo y la verdadera causa de la formación*. Es decir, comprendemos que en FCC-I la comunicación provoca formación y es herramienta para conseguirla.

Por otra parte, como ya hemos dicho que se muestra más adelante, en el apartado 5.2.1, en el caso de la asignatura FCC, el concepto de **comunicación** estaba ligado desde el principio a los de **expresión** y **creatividad**. Pues bien, a continuación presentamos el área educativa de Expresión Corporal a través de sus contenidos como el dominio de conocimiento, dentro de un ámbito cercano, en el que encontramos reflejados estos tres conceptos. De este modo, nuestra aproximación a la **Expresión Corporal** no pretende ser exhaustiva sino más bien aclaradora de las conexiones que sus contenidos pueden tener con el caso de nuestra asignatura.

La Expresión Corporal (EC) aparece por primera vez en nuestro país como contenido educativo en los *Programas Renovados* (MEC, 1981) (MEC, 1982) y sus consiguientes *Niveles Básicos de Referencia* surgidos a partir de la Ley General de Educación (MEC, LGE, 1970). En estos documentos se encuentra como contenido de una forma más o menos explícita dependiendo de las diversas áreas en las que aparece. El *Área de Dramatización*, en concreto, tiene un tema específico con esta denominación (EC). Lo que queda claro, en cualquier caso, es la presencia de contenidos que con denominaciones variadas hacen referencia en sentido amplio a lo que hoy integramos

globalmente bajo el paraguas de EC. Entendido esto como referencias a las dimensiones *expresiva, comunicativa y creativa* (LEARRETA, SIERRA, & RUANO, 2009). Por tanto, vemos esta presencia en las áreas de *Música, Plástica y Educación Física*, así como en la *Expresión Dinámica* de la llamada entonces *Educación Preescolar*³.

A partir de la LOGSE, la presencia de estos contenidos, con diferentes matices y planteamientos, se diversifica en cuanto a ámbitos, niveles y entornos educativos. Uno de los conceptos que toma relevancia desde ese momento es también el de **música y movimiento**, aspecto este que podría convertirse en una atractiva y aún poco explorada línea de investigación.

La EC por su parte, se convierte desde entonces en uno de los bloques de contenido del currículum de la EF en las diferentes etapas de la enseñanza obligatoria y postobligatoria:

- para la Educación Primaria (MEC, RD1344/1991) con el nombre de *expresión y comunicación*;
- para la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, RD 1345/1991) con el nombre de *expresión corporal*;
- para el Bachillerato (MEC, 1179/1992) con el nombre de *expresión y comunicación*.

Además, dentro del desarrollo del currículo, el MEC consideró la creación de asignaturas optativas (MEC, 1992), cuya programación se supeditaba entre otros aspectos a *la decisión del equipo docente y a las expectativas, motivaciones y necesidades concretas de los alumnos*. El MEC además, ofreció un modelo de currículo de esas optativas, *con carácter orientador*. Una de esas asignaturas optativas, cuyos contenidos veremos más adelante, era *Expresión Corporal* (RIVEIRO & SCHINCA, 1992).

³ Para conocer detalles particulares sobre esta presencia puede consultarse el siguiente enlace del MECD: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/discover?scope=&rpp=10&page=8&query=Programas+renovados+en+EGB&group_by=none&etal=0

Desde aquel momento, la EC ha ido construyéndose como disciplina (COTERÓN & SÁNCHEZ, 2012), no sin dificultades, pero significándose paulatinamente de manera cada vez más relevante en sus ámbitos de actuación. Todo ello en el intento de interpretar la Educación Física (EF) como un *concepto más amplio, entendido como educación corporal* (VÁZQUEZ, 2012). La nueva idea ha llevado, según esta autora a la concepción de un nuevo paradigma:

Mucho antes de que el ser humano interactúe en el medio físico interactúa en el medio social a través de la expresión-comunicación. La investigación de esta dimensión del movimiento humano proporcionó un nuevo paradigma matriz: el paradigma expresivo. Este paradigma representa otra dimensión (...) entiende el movimiento como un instrumento de comunicación, inicialmente como un mecanismo de supervivencia y seguidamente como instrumento de adaptación al medio social.

(VÁZQUEZ, 2012, pág. 12)

Al desarrollo científico de este **paradigma expresivo** han contribuido la presencia de la EC en los congresos de EF, los propios congresos de EC⁴ y la obra bibliográfica editada (COTERÓN & SÁNCHEZ, 2012). También, coinciden nuestros autores (COTERÓN & SÁNCHEZ, 2007) y (SÁNCHEZ, 2009), en la influencia determinante que han tenido dos figuras claves en esta concepción de la Expresión Corporal: Ana PELEGRÍN y Patricia STOKOE. Dos figuras distintas en sus aportaciones, pero integradoras en su mentalidad.

La labor de PELEGRÍN (COTERÓN & SÁNCHEZ, 2007), fue la de una persona interesada en aportar y enriquecer con su actividad, aspectos diversos de áreas artísticas variadas, con una concepción abierta de las contribuciones de las personas y su potencial creativo. Contribuyendo de esta manera

⁴ Para profundizar sobre este tema se aconseja la consulta de las actas de dichos Congresos: (SÁNCHEZ & otros, coords, 2003) y (SÁNCHEZ & otros, coords, 2008).

a la fundamentación epistemológica, consolidación del marco teórico, curricular y metodológico de la Expresión Corporal; a la formación de profesionales; al desarrollo de la investigación del movimiento expresivo y de su relación con otros campos del arte - especialmente la poesía-. Y fundamentalmente, a entretener, a interrelacionar entre sí bajo una perspectiva innovadora y creativa distintos mundos (arte, pedagogía, antropología...) tomando como herramienta y referencia el movimiento corporal.

(COTERÓN & SÁNCHEZ, 2007)

STOKOE por su parte, reconocía múltiples influencias (FELDENKRAIS, M. ALEXANDER, ABERASTURY, entre otras) que le habían llevado gracias a su *actitud abierta e investigadora* ante ellas a *abrir las puertas y valorar la diversidad de Escuelas, formaciones y corrientes*; e incluso otras, como la *eutonía* de Gerda ALEXANDER, que provocaron en ella *una profunda revisión y transformación de su método de trabajo* (KALMAR, 2003, pág. 42). De LABAN admitía haberse identificado con numerosas de sus tesis y consecuencia de ello fue establecer *tres principios fundamentales* (SÁNCHEZ, 2009, pág. 161) como parte de su trabajo:

- la danza libre;
- la danza al alcance de todos;
- la danza integrada en el Currículum Escolar.

En esta línea, la Expresión Corporal es para STOKOE una concepción de la danza (KALMAR, 2005, págs. 19,28), una forma que integra los lenguajes musical y dramático como *inseparables*, en los que *la intracomunicación y la intercomunicación* son esenciales para un *enfoque creativo y formativo*, en el que establecer lazos de unión entre las personas que lo practican (STOKOE, 1974, pág. 9). Tenemos por tanto, un modo de trabajo inspirador de las actividades del aula: *conocer-comunicar-crear*; y que bien puede constituir una secuencia de funcionamiento. Además, debe entenderse simultáneamente en su forma reflexiva. Es decir, conocerse, “escuchar y leer” el propio cuerpo, y conocer a

las otras personas; comunicar, por medio de expresar el propio estado y así comunicarse con otras personas; y crearse, reinventarse siempre y así, crear y recrearse con otras personas.

Vemos ya latentes, las tres áreas de contenidos que constituyen los pilares de la Expresión Corporal (KALMAR, 2005, págs. 36-39):

- área del **cuerpo** y del **movimiento**;
- área de la **comunicación**;
- área de la **creatividad**.

3.2 Tres propuestas de contenidos

Presentamos esquemáticamente⁵ tres propuestas para los contenidos de la Expresión Corporal que nos resultan sugerentes por algún motivo para las características del estudio que realizamos. Las exponemos a continuación.

La **primera propuesta** es la de RIVEIRO y SCHINCA (1992) que ya hemos mencionado más arriba. Fue realizada como modelo de currículo de la optativa con el nombre “Expresión Corporal” y formaba parte de los *Materiales para la Reforma* (las popularmente llamadas *cajas rojas*) que fueron puestas a disposición de los centros educativos y enviadas a cada centro en aquel momento (MEC, 1992).

Estos autores hacen una exposición sobre los contenidos en la conciben que las actividades ligadas a la participación y la complicidad de las personas, pues entienden que *la expresión surge de la implicación emocional en el trabajo corporal* (pág. 20). Por nuestra parte además, hemos seleccionado este material por considerar que incluye aspectos que integran los elementos constitutivos de la música, en la medida en que *las cualidades del sonido son también cualidades del movimiento*, así como *otros elementos*

⁵ Para facilitar la comprensión de los elementos de cada propuesta de contenidos se ha identificado cada bloque, área o ámbito (según lo denomina cada autor) con un color: [expresión] - [comunicación] - [creatividad].

como el ritmo, la melodía, las frases, cadencias, contratiempos, son también parte del lenguaje corporal (pág. 27). La figura 7 muestra la síntesis de propuesta de contenidos.

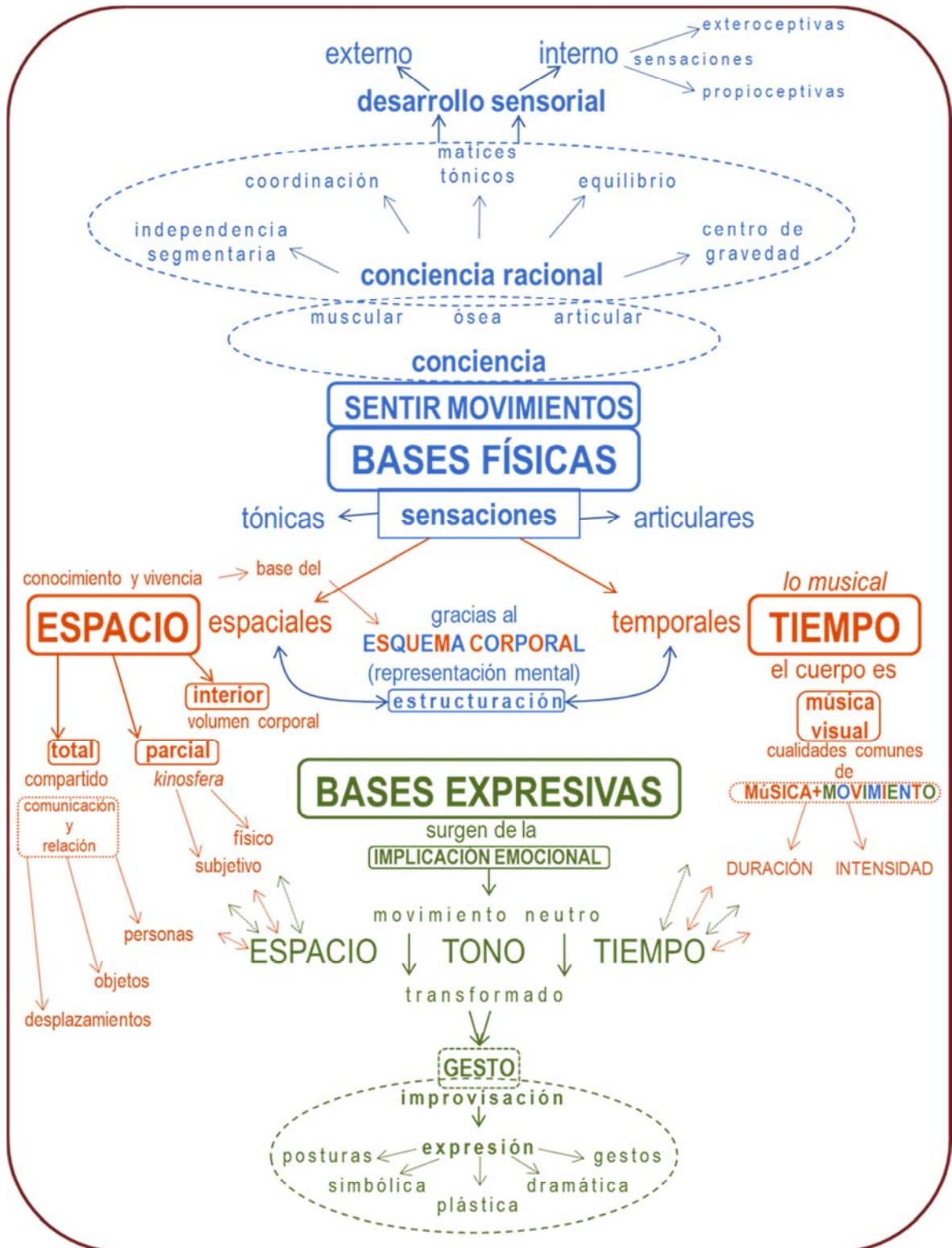


Figura 8: Contenidos de la Expresión Corporal (RIVEIRO & SCHINCA, 1992) -elaboración propia-

Nuestra **segunda propuesta** es la de KALMAR (2005) y se muestra como síntesis en la figura 8. Acabamos de hablar de ella pues es la concepción que STOKOE *reunió, ensambló y sintetizó* (pág. 37).

Aparte de lo que sobre esta propuesta hemos expuesto anteriormente y de reconocer que también ha integrado en su tradición los elementos constitutivos de la música como un aspecto importante, nos interesa aquí señalar como rasgo relevante de sus principios, el desarrollo del concepto **sensopercepción**.

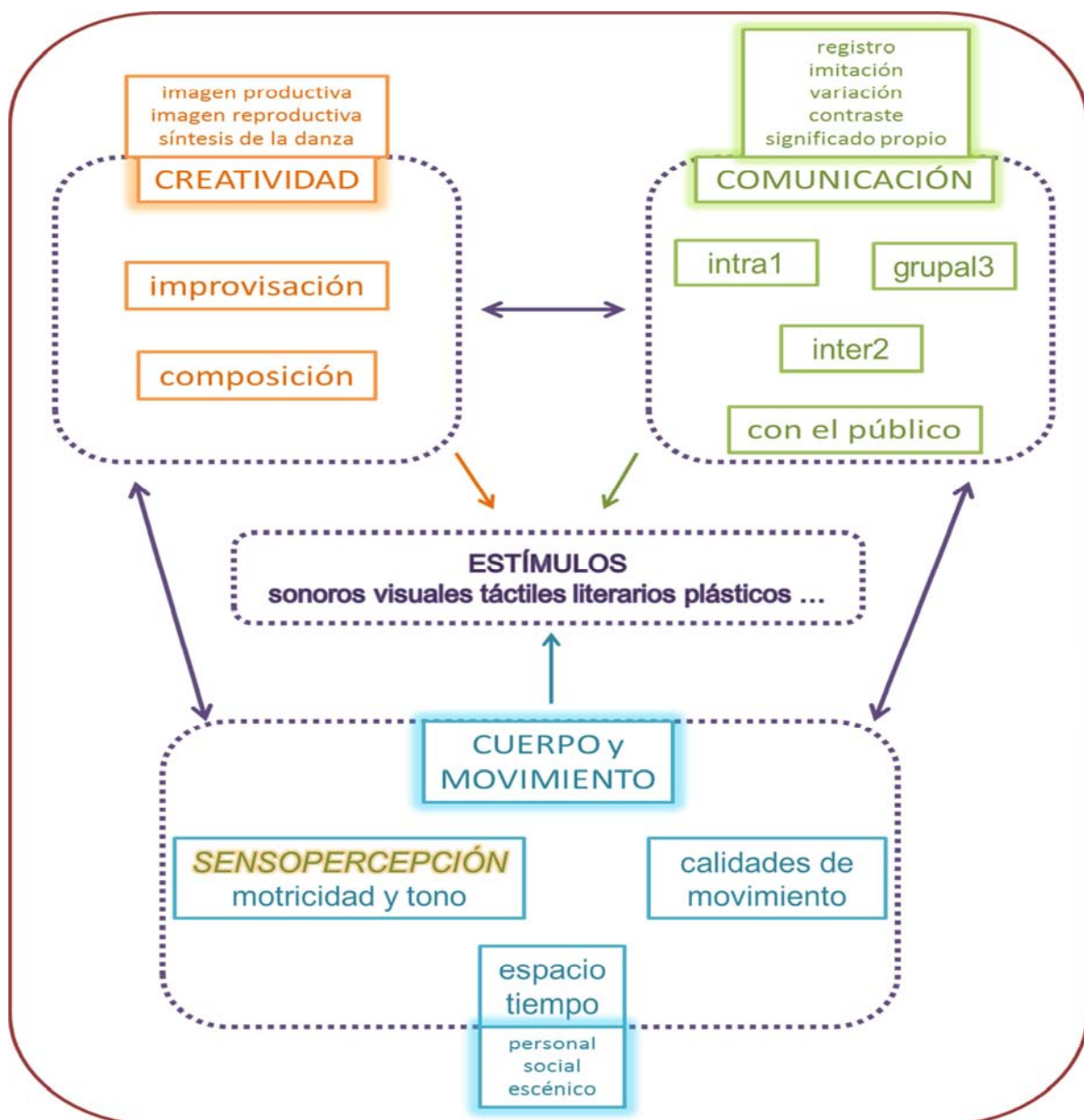


Figura 9: Contenidos de la Expresión Corporal (KALMAR, 2005) -elaboración propia-

Partiendo de entender lo sensorio-perceptivo como *la capacidad de conectarse, de internalizar e interaccionar con el mundo externo, el propio cuerpo y el cuerpo de los demás* (KALMAR & GUBBAY, 1985), STOKOE fue desarrollando este concepto.

A través de las actividades de Expresión Corporal se integran dinámicas en dos direcciones. Por una parte, las encaminadas al conocimiento propio, a darse cuenta y ser conscientes de la anatomía corporal por medio de los sentidos y de lo propioceptivo. Consisten en su mayor parte en rutinas individuales y desarrollan el ámbito **intrapersonal**, pero pueden convertirse en actividades que se realizan en parejas o en grupos pequeños. Estas son prácticas muy próximas a las de la *eutonía* como la propia STOKOE reconocía y ya hemos explicado antes.

La eutonía desarrolla el cuerpo y la imagen corporal hasta lograr una conciencia más plena y un conocimiento más completo del cuerpo.

Movimientos eutónicos libres en relación con el espacio circundante: solo, con un compañero y en grupos.

(ALEXANDER, 1996, pág. 151 y 152)

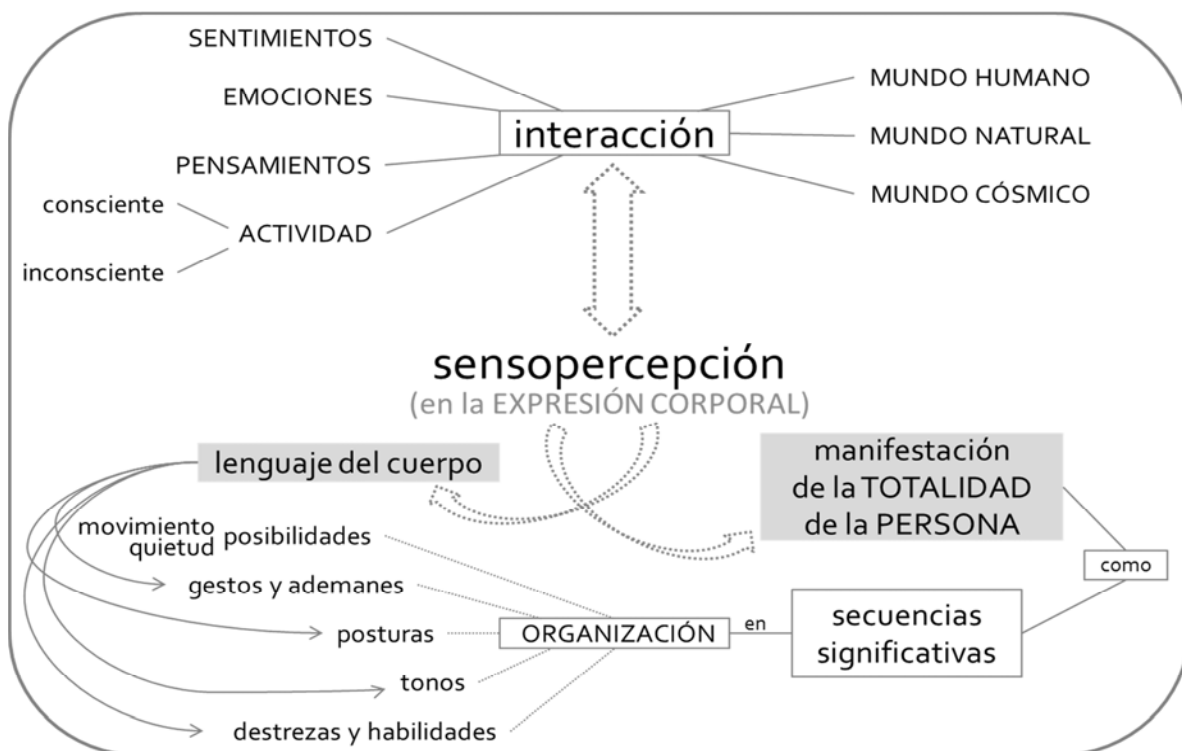


Figura 10: La sensopercepción integrada en la Expresión Corporal (KALMAR & GUBBAY, 1985) - elaboración propia-

La otra dirección en la que la *sensopercepción* canaliza sus esfuerzos es la que tiende a mantener *vías de comunicación abiertas entre lo externo y lo interno del propio cuerpo* (KALMAR & GUBBAY, 1985). Aquí las actividades buscan la improvisación y composición participando en el *proceso creador*, son en su mayor parte grupales y desarrollan el ámbito **interpersonal** e **intragrupal**.

Con la evolución de todas estas prácticas la *sensopercepción* ha llegado a convertirse en un activador que promueve *tanto la autoconciencia corporal como la capacidad creativa* (KALMAR, 2003, pág. 43). La figura 10 muestra una síntesis a modo de integración transversal de la *sensopercepción* en las áreas de la Expresión Corporal.

Como **tercera** y última **propuesta** de contenidos de la Expresión Corporal, mostramos la que recoge la tradición de los últimos 25 años de integración en el área de Educación Física.

Es la propuesta de LEARRETA, SIERRA y RUANO (2009). Se articula en torno a los mismos ejes que la propuesta anterior: lo que los autores denominan la *dimensión expresiva*, la *dimensión comunicativa* y la *dimensión creativa*. Como bloque común tienen estas dimensiones el tratamiento del *alfabeto* concreto de cada una de ellas, con la intención de *aportar los recursos necesarios para poderse manejar corporalmente* (pág. 65). Así, se conforman los códigos específicos de cada dimensión y consecuentemente, se configura su lenguaje característico. Por otra parte, tomamos de esta propuesta con especial interés, la concepción de la dimensión creativa en tanto que sus contenidos

se deben considerar transversales a los de las demás dimensiones, ya que pueden estar presentes en todo el trabajo de la Expresión Corporal, por tanto asociados a cualquier contenido

(LEARRETA, SIERRA, & RUANO, pág. 65)

Apreciamos esta consideración de gran relevancia para las características de nuestro estudio pues recoge un elemento que puede ser muy atractivo para los estudiantes de nuestra asignatura (FCC-I) como es la transversalidad en la dimensión creativa del

músico profesional. Abre la posibilidad del trabajo integrado y simultáneo de los procesos creativos con las capacidades peculiares de la especialidad, sean esta instrumental, canto, dirección o pedagogía, por referirnos sólo a aquellas de los estudiantes que cursan nuestra asignatura. Seguro que se puede pretender una formación de los profesionales de la música en clave más creativa.

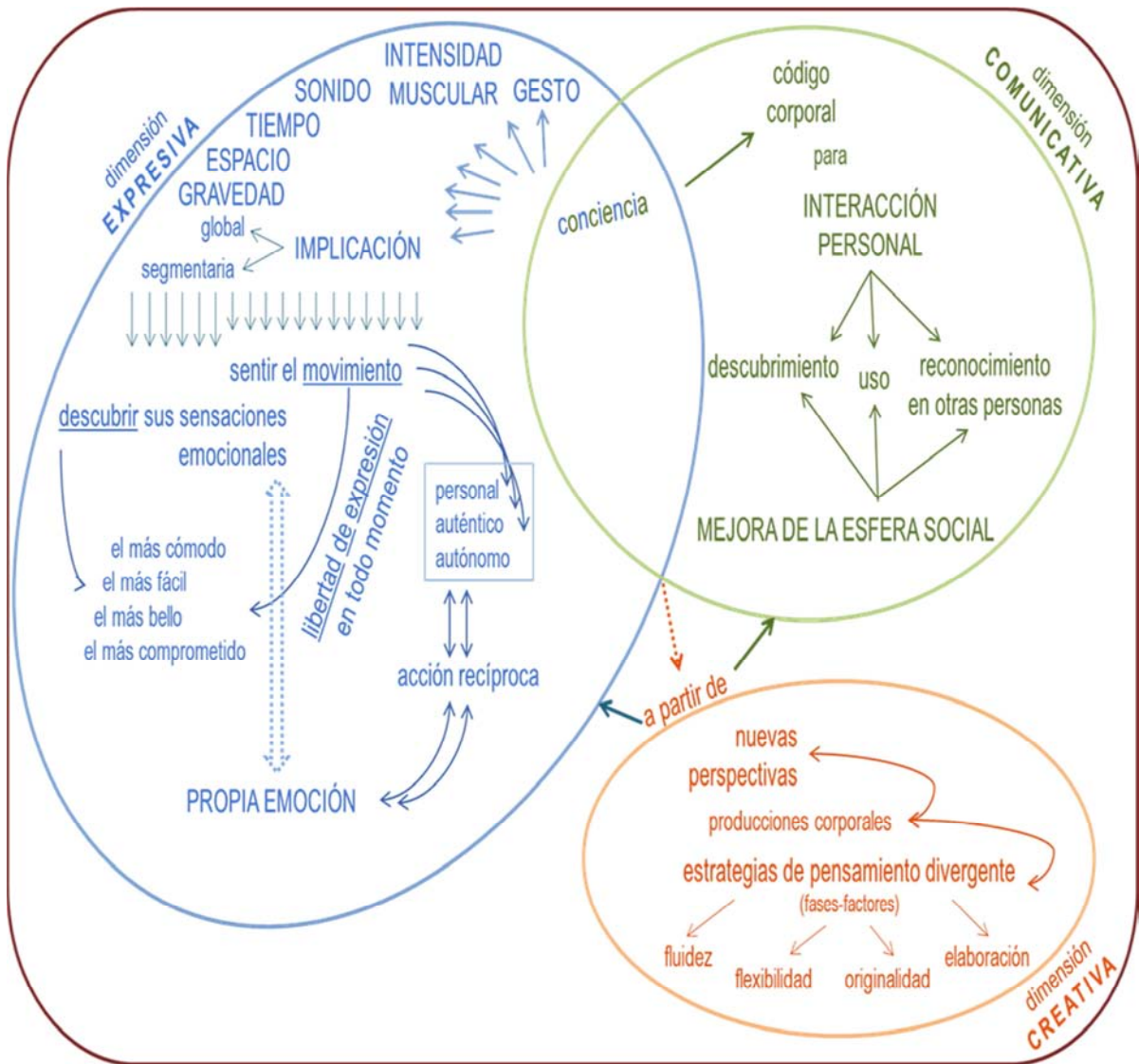


Figura 11: Contenidos de la Expresión Corporal (LEARRETA, SIERRA, & RUANO, 2009) -elaboración propia-

A primera vista encontramos muchos rasgos comunes en estas **tres propuestas** de contenidos de Expresión Corporal. Es decir, encontramos referencias a los conceptos de *creatividad* y *comunicación*; también hay referencias a los conceptos de *espacio* y *tiempo*,

y por último también hay referencias, aunque menos, al concepto de *sensación* y alguna al concepto de *percepción*. Curiosamente, si hacemos un análisis un poco más en detalle de las tres propuestas⁶ podemos apreciar que la relación entre estos conceptos no son entendidos de la misma manera por cada una de ellas:

- **comunicación:** tanto K como LSR engloban las mismas ideas sobre este concepto, a diferencia de RS que lo incluye en sus apartados de **espacio** y **tiempo**, además de entenderlo dentro del concepto de **expresión** en su aspecto intrapersonal e identificarlo con la **emoción**.
- **expresión:** como acabamos de decir, RS lo identifican con la **emoción**, con lo intrapersonal; y lo incluyen en su bloque de **bases físicas**, mientras que LSR lo asimilan a **conciencia** y K lo integra en su área de **cuerpo y movimiento**.
- **creatividad:** tanto K como LSR lo identifican con campos similares, mientras que RS lo incluyen exclusivamente en su bloque de **tiempo**.

Mostramos en la tabla esta compleja relación de áreas, ámbitos o bloques:

	RS (1992)	K (2005)	LSR (2009)
EXPRESIÓN	②		①
COMUNICACIÓN		②	②
CUERPO Y MOVIMIENTO		①	
ESPACIO	②		
TIEMPO	② ③		
BASES FÍSICAS	①		
CREATIVIDAD		③	③

Tabla 1: Síntesis de relación entre propuestas de contenidos de la Expresión Corporal

Aquí finalizamos el segundo tópico de nuestro estudio: **Formación Corporal y Comunicación**. Es el título de la asignatura que constituye nuestro caso y el contexto curricular en el que lo realizamos.

⁶ En este fragmento utilizaremos las iniciales para hacer el texto más fluido.

RS (1992) - RIVEIRO y SCHINKA

K (2005) - KALMAR

LSR (2009) - LEARRETA, SIERRA y ZAMORANO

4 LA PEDAGOGÍA DE LA MÚSICA DURANTE EL SIGLO XX

En este capítulo exponemos los fundamentos relevantes de nuestro **tercer tópico**, haciendo un breve recorrido por los acontecimientos destacados de las Enseñanzas Superiores de Música, las corrientes de la Pedagogía Musical y las concepciones de esta orientadas al movimiento.

4.1 Enseñanzas Superiores de Música

La historia de la Educación Musical en general, así como la de las Enseñanzas Superiores de Música en España, ha estado marcada desde el siglo XIX por un alejamiento respecto a los países de nuestro entorno *tanto en la actividad musical, propiamente dicha, como en todo lo relacionado con su pedagogía* (TURINA, 1994). Desde 1830 y a lo largo del siglo se sucede la creación de conservatorios que, basándose en la mayoría de los casos en personalismos, continúan con ese *retraso más que considerable*, que señala TURINA. Hay que mencionar algunas excepciones, como la Institución Libre de Enseñanza (ILE), de la mano del propio Giner de los Ríos, que abogan por un modelo diferente del modelo que la oficialidad defendía. Aún llama la atención la vigencia que los fundamentos de la ILE tuvieron durante todo el siglo XX (MONÉS, 2000).

Continúa TURINA (1994) mostrándonos los intentos que supusieron los Decretos de 1917 (MIPBA, RD 242 de 30/8/1917) y 1942 (MEN, Decreto 185 de 4/7/1942) de establecer una regulación más acorde con el devenir de los tiempos, para llegar al Decreto de 1966 (MEC, Decreto 2618/1966) (popularmente conocido como *plan66*), con el objetivo de reglamentar los Conservatorios, *dado el interés hacia la música por parte de la sociedad española*. Este Decreto estableció la distribución en cursos y los llamados tres grados (elemental, medio y superior), pero la tradición decimonónica siguió marcando el espíritu que inspiró. Sirva de muestra para el objeto de nuestro estudio, la escueta y “curiosa” referencia que el *plan66* hacía a nivel curricular de la pedagogía, en un intento de describir las asignaturas que regulaba:

Pedagogía musical especializada de cada enseñanza: un curso completo o dos cursillos monográficos.

Prácticas de profesorado: dos cursos en las clases del conservatorio que su director señale.

(MEC, Decreto 2618/1966)

De este modo transcurrió casi todo el siglo XX en materia de Enseñanzas de Música, en cuanto a intentos por establecer una regulación sobre ellas se refiere. En 1990 se promulga la LOGSE. Ya hemos hablado del significado que para el ámbito de las enseñanzas de Música supuso esta ley. Pero hay que señalar que en cuanto a las Enseñanzas Superiores de Música, la implantación de los nuevos planes de estudios no llegó hasta el año 2000, con lo que nos atrevemos a afirmar que el siglo XX fue, con respecto a su regulación, un periodo perdido para las Enseñanzas Superiores de Música.

Nos hemos referido al siglo XX como el siglo de la iniciación musical, porque el complejo proceso de desarrollo pedagógico-musical que venimos describiendo, prácticamente no llegó a afectar los enfoques metodológicos de la enseñanza musical superior. Es sabido que, para evitar que el sistema educativo se desequilibre, sería imprescindible intervenir simultáneamente en los diferentes niveles; en nuestro caso, se impone trabajar para influir en el sector superior de la pirámide educativa.

(HEMSY de GAINZA, 2004)

Este aspecto que menciona nuestra autora fue el que se puso en funcionamiento definitivamente con la aprobación del *currículo de grado superior de las enseñanzas de música* (MEC, RD 617/1995) que desarrollaba el contenido de la LOGSE, como ya señalamos anteriormente, en el marco de las denominadas Enseñanzas de Régimen Especial. En este contexto, fue poniéndose en marcha el consiguiente desarrollo curricular. En algunos casos este cambio se llevó a cabo realizándolo en los conservatorios superiores ya existentes y en otros, el cambio se basó en centros de nueva creación como fue el de la Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC) de la que volveremos a hablar más adelante al concretar el contexto de nuestro estudio.

4.2 Corrientes de la pedagogía musical durante el siglo XX

Paralelamente a lo que más arriba acabamos de describir, debemos hacer mención por otra parte al recorrido de las corrientes de la pedagogía de la música y a sus desarrollos y aportaciones durante el siglo XX. Hay que señalar también que aunque estas corrientes supusieron un avance considerable a las concepciones anteriores, en nuestro entorno, apenas afectaron a la Enseñanza Superior.

Según HEMSY de GAINZA (2004) la educación musical en el siglo XX se divide en seis grandes periodos:

PRIMER PERÍODO (1930-1940). DE LOS MÉTODOS PRECURSORES

Caracterizado por poner en primer plano la personalidad y necesidades del alumno. Los autores de este periodo se ven influidos por pedagogos entre los que se encuentran PESTALOZZI, DECROLY, FROEBEL, DALTON y MONTESSORI que transmiten un interés por hacer de la música algo más relevante de lo que era hasta el momento en la educación. De esta época son las técnicas *tónica-do* y *sílabas rítmicas*.

SEGUNDO PERÍODO (1940-1950). DE LOS MÉTODOS ACTIVOS

En este periodo ya nos encontramos con autores que proceden del mundo de la música como DALCROZE (1865-1950), WILLEMS (1890-1978) y MARTENOT (1898-1980), todos ellos en línea con las ideas de DEWEY (1859-1952) y su obra *Democracia y Educación*. En este periodo se comienza a considerar la actividad del alumnado como un elemento esencial del aprendizaje de la música.

TERCER PERÍODO (1950-1960). DE LOS MÉTODOS INSTRUMENTALES

Entiende nuestra autora, que los autores de este periodo dan gran importancia a la expresión instrumental además de considerar la fuerte actividad y participación del alumnado. Esta expresión instrumental se entiende sobre tres pilares: el instrumento, la

voz y el cuerpo. Son autores de este periodo ORFF (1895-1982), KODÁLY (1882-1967) y SUZUKI (1898-1998)

CUARTO PERÍODO (1970-1980). DE LOS MÉTODOS CREATIVOS

Pasamos a un periodo en el que el profesor comparte la creatividad con sus alumnos y hay un gran interés por la música contemporánea. Esta es la llamada "generación de los compositores", con SELF, DENNIS, PAYNTER y SCHAFER.

QUINTO PERÍODO (1980-1990). DE TRANSICIÓN

Esta década, aunque continúa mostrando interés por la música contemporánea, se caracteriza por el influjo de numerosas tendencias como la tecnología musical y educativa, el auge de la ecología y sus repercusiones acústicas, los movimientos alternativos en el arte, la nueva concepción de la corporalidad, la musicoterapia, el incremento del uso de las técnicas grupales en las dinámicas musicales...

SEXTO PERÍODO (1990). DE LOS NUEVOS PARADIGMAS O NUEVOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Lo característico a final del s. XX es la diversidad de modelos provocado por el fenómeno de la globalización que desemboca en tipos de dinámicas desarrolladas y planificadas para un contexto específico.

Por su parte, JORQUERA (2004), consciente de la dimensión del tema, que *requeriría un estudio sistemático más profundo*, se ciñe a algunos *modelos* y lo aborda desde otra perspectiva, con la pretensión de llegar a *una comprensión contextualizada histórica y pedagógicamente (...) de los métodos históricos o activos* (2004, pág. 9). La siguiente tabla muestra la selección para el análisis que hace esta autora.

los pioneros	contemporáneos de los pioneros	casos particulares
Émile Jaques-Dalcroze	Edgar Willems	Shin'ichi Suzuki
Carl Orff y el <i>Orff-Schulwerk</i>	Maurice Martenot	Sistema Música y educación (Yamaha)
Zoltán Kodály		

Tabla 2: Métodos históricos o activos (JORQUERA, 2004) -elaboración propia-

En nuestro caso, nos servimos de este análisis para mostrar brevemente las características de dos de estos modelos en su carácter de **concepciones de la pedagogía musical orientadas al movimiento** (KUGLER, 2000). Nos estamos refiriendo al *Método Jaques-Dalcroze* y al *Orff-Schulwerk*. Ambas concepciones conceden al movimiento corporal una relevancia fundamental en sus planteamientos lo que las vincula con una de las ideas claves de nuestro programa de intervención.

4.3 Concepciones de la pedagogía musical orientadas al movimiento

4.3.1 Método Jaques-Dalcroze

Basándose en PONT (s.f.), JORQUERA considera la propuesta de Jaques-DALCROZE como método activo por:

- sus *aspiraciones científicas* basadas en *experiencias de observación y experimentación*;
- el importante papel que concede a la *actividad* y al *aspecto creativo*;
- su carácter *democrático* dirigido a todas las personas;
- el fomento de la *autonomía* de la persona que aprende.

Además, la misma autora, tomando a JIMÉNEZ, GONZÁLEZ y FERRERES (1989) a partir de DECROLY, apunta que satisface los criterios que estos proponen:

- *nivel personal*: es *paidocéntrico*;
- *nivel generador*: atiende a las requisitos de *aprendizaje y expresión*;
- *facilitación didáctica*: provoca *actividad y movimiento* del alumnado con propuestas sistematizadas;

- *nivel de actividad del alumno*: integra la acción y lo lúdico.

DEL BIANCO por su parte (2007, págs. 25-27), señala cinco ideas principales en esta propuesta:

- *los lazos entre el movimiento corporal y el movimiento musical*;
- *la motricidad global*;
- *la música improvisada en la clase de rítmica*;
- *la improvisación como objetivo de aprendizaje*;
- *la rítmica*.

Por último, seleccionamos dos ideas que BACHMANN (1988) perfila sobre la *Rítmica Jaques-Dalcroze*. La primera, la que entiende el papel mediador de la música en la consideración dualista del ser humano, afirmando que *el aprendizaje de la música supone (...) la posibilidad de sentir y representarse el movimiento que encierra* (pág. 27). Además subraya que en la *educación por la música y para la música* hay dos funciones que el ritmo musical cumple: una como aportación a la *educación general* y otra como *medio esencial de educación musical*.

La segunda idea que nos aporta BACHMANN consiste en marcar hacia donde se debía dirigir el trabajo de la *Rítmica*, sobre el que Jaques-DALCROZE edificó su sistema *en tres niveles*:

*en la propia educación musical,
en las interpretaciones de los futuros músicos profesionales
y en las aptitudes motrices*

(1988, pág. 71)

4.3.2 Orff-Schulwerk

En cuanto a la propuesta de ORFF, también satisface los criterios anteriores que propone JORQUERA:

- el concepto de *célula rítmica* está basado en una experimentación continuada y sistemática;
- *nivel de actividad del alumno*: la idea clave del desarrollo del *Orff-Schulwerk* es el concepto de *música elemental* en el que más adelante nos detendremos;
- su carácter *democrático* basado en la integración y la inclusión;
- *nivel generador*: atiende a las características del alumnado dando un amplio margen a la creatividad;
- *nivel personal*: la persona que aprende es el actor principal;
- *nivel de facilitación didáctica*: actúa *de lo simple a lo complejo*.

El propio desarrollo del *Orff-Schulwerk* desde sus orígenes, le ha hecho adaptarse a cada momento y extender su perspectiva hacia una visión amplia y abierta de la educación musical.

la propuesta orffiana ha llegado a integrarse sin problema alguno en las corrientes didácticas de cada etapa histórica, ampliando sus horizontes en términos de repertorio y combinándose de modo enriquecedor con otras propuestas didácticas

(JORQUERA, 2004, pág. 33)

En esta línea, LÓPEZ (2007, págs. 73-74) nos muestra las aportaciones de ORFF a la educación musical:

- *música, movimiento y lenguaje* como pilares del *Schulwerk*;
- las experiencias de las personas dentro de clase como *medios de comunicación y expresión*;

- la atención a los procesos creativos a través de la improvisación y composición y la construcción de *música elemental, desde los elementos esenciales*;
- el uso del *instrumental Orff* como punto de partida y llegada desde la voz y el movimiento corporal para *hacer música en grupo*;
- el *Orff-Schulwerk* es un modelo *diseñado para todo el mundo*.

Como muestran estas dos autoras el concepto de ***música elemental*** es central en el *Orff-Schulwerk*. Desde sus orígenes ha sido objeto de estudio por diversos autores, entre ellos KELLER (1962) y JUNGMAIR (1992). En nuestro caso, nos servimos de SCHUMACHER (1999) quien señala lo que ORFF declaraba⁷:

La práctica de la música elemental debe conducirnos hasta sus formas y fuerzas primitivas y originales (...) El grito, la rima, la palabra, el canto son el punto de partida determinante

(ORFF, 1964, págs. 15-16)

Esta autora se centra en analizar un fragmento donde el propio ORFF define *música elemental*; análisis este, que hace además, considerando *el significado del Orff-Schulwerk para la Pedagogía Social y de Integración y la Musicoterapia*, aspecto que nos resulta relevante por lo que significa de apertura y fusión hacia ámbitos de gran incidencia social.

La música elemental no es nunca solo música, está ligada al movimiento, la danza y el habla, es una música que debe hacerla uno mismo, a la que uno se incorpora no solo como oyente, sino también como cointérprete. Es intuitiva, no conoce grandes formas, es terrenal, natural, corpórea, todos pueden aprenderla y vivirla, a la medida del niño.

(ORFF, 1964, pág. 16)

Siguiendo a SCHUMACHER, desglosamos el texto en cuatro partes y agregamos nuestra propia visión de que la ***música elemental...***:

⁷ Los textos están tomados de los originales en alemán y son de traducción propia.

1- ... nunca es sólo música, está unida al movimiento, la danza y el habla...

No se puede entender la música en sentido aislado sino siempre integrada en el cuerpo y su consideración como instrumento, lo que le abre las posibilidades expresivas y de comunicación. El uso de la percepción visual, auditiva y corporal de modo global para tocar, cantar y bailar música es una puerta para la incorporación de todas las personas a estas actividades. SCHUMACHER incluso nos habla del uso por algunos autores de la *Musicoterapia-Orff como una terapia multisensorial*.

2- ... es una música que debe hacerla uno mismo...

Se trata de movilizar el potencial propio para desarrollar el valor de la creatividad de cada persona ofreciendo espacios tanto a modelos propuestos por el profesorado, escritos o no escritos, como a la improvisación musical. Como expresa y clarifica KELLER, *el Orff-Schulwerk no es un método, es sólo un indicador del camino (...) y muestra sólo algunos de los muchos caminos posibles* (1963, pág. 5)⁸.

3- ... a la que uno se incorpora no solo como oyente, sino también como cointérprete...

Tocar e improvisar refleja un carácter funcional, instrumental y operativo, por lo que nos sirve de herramienta de trabajo. Es, por tanto, el mecanismo para utilizar los impulsos de música, movimiento y habla (JUNGMAIR, 1992). El *instrumental Orff* facilita este aspecto, pues gracias a sus *características* (SCHUMACHER, 1999):

- anima todos los sentidos;
- su técnica de ejecución es relativamente fácil;
- favorece tanto tocar solo como en grupo;
- es apropiado para la improvisación;

⁸ El subrayado es nuestro.

4- ... es intuitiva, no conoce grandes formas, es terrenal, natural, corpórea, todos pueden aprenderla y vivirla, a la medida del niño.

La comunicación musical es independiente de las diferencias que puede haber entre las personas. Los elementos de la música son *perceptibles y diferenciables* desde el nacimiento. Puede que sea la última palabra de este fragmento la que mantiene extendida, en algunos casos, la idea de que *elemental* se dirige hacia lo sencillo o lo inicial; y es que, aunque, evidentemente lo recoge, se extiende también hacia otras dimensiones como hemos podido ver en los párrafos anteriores.

Tal vez ayude a clarificar lo que el propio ORFF escribía a KELLER, manifestando su total confianza en él:

No hace falta que repita lo importante que es para mí que podamos colaborar como hemos planificado durante tantos años.

(WIDMER, 2011, pág. 242)

Y lo que KELLER subrayaba ante la petición de ORFF de explicar las características del *Orff-Schulwerk*.

Hacer música elemental es posible a cualquier edad

(KELLER, 1963, pág. 6)

Para cerrar lo referente al concepto de *música elemental* acabaremos añadiendo que este radica en ocuparse de modo permanente de que las características de las dinámicas propuestas conduzcan a provocar acciones de respuesta y comunicación en todo tipo de alumnado.

Y para finalizar este apartado, no queremos dejar de agregar a todo lo presentado en él una mención a lo que WIDMER (2011) recoge en las conclusiones de su estudio sobre *La Pedagogía del Orff-Institut* en el que alude al aspecto de *dinámica de grupo e interacción*:

Un estilo democrático configura la base para procesos de integración centrados en las personas y orientados a la emancipación, y de este modo se favorece una jerarquía plana.

(...)

Los campos de la pedagogía abierta y transgresora facilitan itinerarios poco comunes del desarrollo de la personalidad.

(WIDMER, 2011, pág. 438)

Vemos en la tesis que nos ofrece, una referencia manifiesta a algunas de las cuestiones de nuestro estudio, así como una conexión muy clara con muchos de los planteamientos que en él se muestran. Representa, por tanto, una transcendencia relevante para nuestro caso.

Aquí finaliza el capítulo 4 en el que hemos tratado la pedagogía musical durante el siglo XX. Sumado al capítulo 2 (aprendizaje cooperativo) y al capítulo 3 (formación corporal y comunicación) estos tres tópicos constituyen nuestro **MARCO TEÓRICO**. Abordamos ahora el **MARCO APLICADO** del estudio con el capítulo 5 (metodología y diseño del estudio) y el capítulo 6 (dispositivos de recogida de información)

B. MARCO APLICADO

5 METODOLOGÍA Y DISEÑO DEL ESTUDIO

5.1 Justificación metodológica

En los siguientes apartados se explican las opciones metodológicas por las se ha optado en nuestro estudio así como las razones que nos han llevado a entenderlo de este modo. En el primero de ellos se expone el enfoque genérico que tomamos en el seno de la *investigación cualitativa* y en los otros dos caracterizamos el *estudio de caso* y la *investigación-acción* para delimitar las propiedades de nuestra investigación.

5.1.1 Investigación cualitativa

Estamos ante un estudio de investigación cualitativa y nos hemos planteado partir de un caso concreto, en el que ofrecer a las personas que participan en nuestro estudio la posibilidad de desarrollar su propia construcción de la realidad, generada paulatinamente como consecuencia de la participación en la asignatura FCC-I. Entendemos que para favorecer esta construcción debemos permitir que esas personas expresen lo que sienten, lo que perciben y lo que piensan, para acercarse lo más posible al entendimiento de cada situación. Un entendimiento personal que, a través de la comunicación y la acción colectiva, pueda evolucionar hacia un entendimiento grupal. Es decir, que esta realidad de la que hablamos pueda ser también una construcción conjunta. Ante tal planteamiento, está claro que nuestro rol debe ser acorde con estas pretensiones y, para ello, hacer uso de la reflexión como herramienta permanente de funcionamiento, a la vez que nos permita, también a nosotros entender esa realidad construida. Eso sí, desde la óptica de las personas que participan en nuestro estudio. Por si esto fuera poco, exponemos además el anhelo de que el estudio despliegue un carácter transformador permanente de esas realidades que se van construyendo.

La concepción que hacemos del estudio nos hace inclinarnos a entender las diversas perspectivas *como distintos modos de acceder al fenómeno* considerando que *se pueden combinar y complementar* (FLICK, 2007). Nos importa el panorama que nos

ofrece la mirada de los participantes, así como sus características, sus circunstancias y las interacciones entre ellos. Ellos son la parte esencial de nuestro contexto.

Las tres *posiciones teóricas en la investigación cualitativa* quedan resumidas en la tabla que se muestra a continuación. Nos hemos permitido señalar en ella los aspectos que en mayor o menor medida aparecen en nuestro caso. Así, en esta *triangulación de perspectivas* veremos que algunos aspectos de ellas tienen una presencia más fuerte en nuestro estudio, mientras que otros, también presentes, encuentran una evidencia más débil.

	punto de vista de los sujetos	creación de las realidades sociales	marco cultural de las realidades sociales
Antecedentes teóricos tradicionales	Interaccionismo simbólico	Etnometodología	Estructuralismo Psicoanálisis
Avances recientes en las ciencias sociales	Interaccionismo interpretativo	Estudios del trabajo	Postestructuralismo
Avances recientes en la psicología	Programa de investigación de las "teorías subjetivas"	Psicología discursiva	Representaciones Sociales
Rasgos comunes: - La <i>Verstehen</i> como principio epistemológico - La reconstrucción de casos como punto de partida - La construcción de la realidad como base - El texto como material empírico			

Tabla 3: Posiciones teóricas en la investigación cualitativa (FLICK, 2007, pág. 42)

Nos parece claro que nuestro enfoque recoge los *puntos de vista de los sujetos*, así como el sentido que *atribuyen a sus actividades y ambientes*. En nuestro caso, los estudiantes llenan de significado las actividades de clase y su vivencia del progreso global de la asignatura y se convierten en centro de la investigación. Por tanto, nos estamos moviendo en los supuestos básicos del **interaccionismo simbólico**. Pero además encontramos, como afirma FLICK, que las explicaciones de los estudiantes *en forma de teorías subjetivas* y *en forma de narraciones autobiográficas* nos ofrecen la respuesta al requerimiento metodológico que necesitamos. De este modo encontramos también la correspondencia de las propuestas de la psicología con el programa concreto de intervención educativa que proponemos. Las personas que participan en nuestro estudio son estudiantes que tienen sus propias teorías de cómo funciona la asignatura, de cómo se

desenvuelven en las dinámicas que se presentan en ella y de cómo van variando semana tras semana.

La concentración en los puntos de vista de los sujetos y en el significado que ellos atribuyen a las experiencias y los acontecimientos, así como la orientación hacia el significado de los objetos, las actividades y los acontecimientos, inspira una gran parte de la investigación cualitativa. ... para estos estudios interaccionistas es esencial centrar el interés en los significados subjetivos de los objetos para los participantes en las interacciones.

(FLICK, 2007, pág. 34)

En cuanto a la perspectiva de *la creación de las realidades sociales*, vemos reflejados en los supuestos básicos de la **etnometodología** los aspectos que tienen que ver con las interacciones concretas que se crean en torno al aula, donde el contexto es el marco de la interacción. El programa de intervención que supone la asignatura provoca las interacciones que se producen y es el hábitat donde se producen. Clase a clase se va construyendo un ambiente que se retroalimenta según van pasando las sesiones.

De la perspectiva de la *realidad social y subjetiva*, nos equiparamos con el enfoque de la psicología con *las representaciones sociales* en la medida en que el crecimiento personal de los estudiantes se produce como experimentación y comprensión de las realidades reconstruidas e incorporadas a nivel individual, y es respaldado a la vez por la realidad social que en nuestro caso es la vida del aula.

Acabamos la argumentación sobre nuestra propia perspectiva repasando los rasgos comunes que según nuestro autor recogen las diferentes posiciones (ver tabla anterior).

- *La Verstehen como principio epistemológico.* Buscamos comprender la presencia del AC y la *sensopercepción* de los estudiantes desde el interior. Comprender el paisaje que ven en el que se encuentran otras personas, sucesos diferentes y convenciones que se dan, producto de las sesiones de clase.

- *La reconstrucción de casos como punto de partida.* Más adelante abordaremos la caracterización de nuestro estudio bajo los parámetros de la investigación-acción, lo que enmarca este rasgo como uno de los ciclos característicos de ella.
- *La construcción de la realidad como base.* La óptica de cada estudiante así como sus diálogos e intercambios verbales y no verbales referentes a la asignatura, fortalece la presencia de este rasgo en nuestro estudio y nos refuerza en la idea de que *la realidad estudiada por la investigación cualitativa no es una realidad dada, sino que diferentes "actores" la construyen* (FLICK, 2007, pág. 41).
- *El texto como material empírico.* Argumentar lo más obvio puede ser lo más difícil. Pero para eso está la escritura y la producción de textos. Podemos mantener conversaciones informales y diálogos más formales, podemos planificar y realizar entrevistas y grupos de discusión, también solicitamos a los sujetos biografías o diarios reflexivos... de una manera o de otra, todo acabará en textos que nos servirán de herramienta de trabajo. Nuestro estudio no es una excepción.

Una vez aclarado el enfoque genérico de nuestro estudio, exponemos dos propiedades de este. Una es su modalidad de investigación interactiva y la otra su función de investigación evaluativa.

Siguiendo a MCMILLAN y SCHUMACHER (2005) podemos afirmar que presentamos una investigación de modalidad interactiva por las siguientes razones que, a su vez, en nuestro caso, son también ventajas por las características de nuestro estudio:

- Se realiza en nuestro lugar de trabajo. Se favorece el acceso físico y psicológico al escenario.
- Participamos directamente en la elaboración del programa de intervención.

- Tenemos un gran interés en el estudio por motivos de experiencia personal, así como una sólida perseverancia y confianza en aprovechar las ocasiones y posibilidades que nuestra profesión nos ofrece.

El estudio que planteamos es en cuanto a su función una investigación evaluativa. Veamos a continuación, apoyándonos en estos mismos autores, los rasgos que nos dan las pautas para considerar en nuestro estudio esta función evaluativa:

La investigación evaluativa se ocupa de una práctica concreta en una situación o situaciones determinadas.

(MCMILLAN y SCHUMACHER, 2005, pág. 24)

Nuestro programa de intervención:

- necesita ponerse a prueba para valorar en qué medida consigue los efectos esperados.
- es llevado a cabo por el profesor como participante en la situación.
- utiliza simultáneamente, aunque en distintas fases del proceso, datos cuantitativos y datos cualitativos.
- prioriza y se centra en algunos aspectos del programa para ser objeto de evaluación.
- incrementa, en definitiva, el conocimiento sobre la práctica que se está realizando.

A continuación, en los siguientes apartados, argumentaremos nuestra elección metodológica en consonancia con el enfoque global expuesto hasta ahora en el presente apartado. Las peculiaridades que nos encontramos nos permiten caracterizar nuestra propuesta como en el marco de la investigación-acción y que estamos ante un estudio de caso. Todo ello configura la singularidad específica de nuestro estudio.

5.1.2 Estudio de caso

Una vez más, nos apoyamos en MCMILLAN y SCHUMACHER. En esta ocasión nos ayudan a delimitar nuestro estudio como un estudio de caso:

..., usamos el término 'diseño de estudio de caso' para referirnos a un «caso» estudiado en profundidad, en contraste con los diseños experimentales y no experimentales en los que los grupos son comparados a través de análisis estadísticos. En el diseño cualitativo, un «caso» es la entidad o fenómeno singular estudiado en profundidad. Podría tratarse de un individuo, un grupo de alumnos, un colegio, un programa o un concepto.

(MCMILLAN & SCHUMACHER, 2005, pág. 47)

Como vemos, podemos identificar las características que nuestros autores señalan y reconocer las coincidencias con el diseño de nuestro estudio. Nos centramos en una asignatura que es el marco en el que encuadramos todo nuestro estudio y como tal, como asignatura, supone un programa de intervención completo en todo su proceso de diseño, desarrollo, observación y reflexión. La singularidad, además, la encontramos en el hecho de que la asignatura recoge en su contenido, por una parte, ingredientes definitorios que permiten establecer puentes muy claros con los elementos esenciales del AC y en los que las dinámicas de trabajo en grupo favorecen directamente el funcionamiento de la asignatura y, por otra, esta misma integración del AC, podríamos decir, en una simbiosis con los contenidos más propios y originales de la asignatura entendidos bajo el enfoque de la sensopercepción.

De este modo, acometemos el estudio de la signatura y nos interesa el proceso en sí, como marco de interpretación de unas estrategias de AC y bajo la perspectiva de la *sensopercepción* que consideramos y que analizamos en sí mismas, sin buscar la comparación con otro u otros procesos, sino, como acabamos de decir, el análisis y la interpretación del proceso mismo. Además, llevamos a cabo una evaluación del programa de intervención (la asignatura) y lo hacemos de manera exhaustiva dando prioridad a los

componentes del programa que abordamos en profundidad y que ya hemos indicado; repetimos:

- los elementos esenciales del AC;
- el perfil docente del profesor para la cooperación; y
- las dinámicas y herramientas que suponen la expresión y comunicación corporal para la sensopercepción.

Por su parte STAKE (2007), define el estudio de casos como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (pág. 11). Y distingue entre dos tipos de estudio de casos basados en dónde pongamos el interés:

- *Estudio intrínseco de casos*; el caso viene dado e interesa por la necesidad de aprender algo relativo a ese caso en concreto, buscamos la comprensión del propio caso, *tenemos un interés intrínseco en el caso*.
- Estudio instrumental de casos; el objetivo es la comprensión de otra cosa y en esta ocasión es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión.

Nos identificamos con el tipo *intrínseco*, pues como afirma nuestro autor (pág. 26), lo dominante es el propio caso y no su tema o uno de sus temas. Además, aunque nos interese remover las conexiones del tema, la complejidad del caso es suficiente para despertar nuestro interés intrínseco por sí solo y el tratamiento que ello supone. No quiere decir que no nos hagamos preguntas sobre los temas que contiene el caso pero *tenemos poco interés en generalizar sobre las especies*. Nuestro foco es la asignatura, estudiando aspectos del conjunto, pero visto desde el contexto de la asignatura.

Como cualidad genérica de los estudios de caso, buscamos su significado a través de dos maneras de proceder. Podemos ir revisando ejemplos en los textos que los datos nos aportan y extrayendo la interpretación de la colección de ejemplos al descubrir

patrones que se van consolidando. A esto, lo llama nuestro autor *suma categórica*. También podemos buscar los significados de forma directa sumando las propias impresiones de un solo acontecimiento que por su relevancia nos haga poner en marcha la máquina reflexiva que llevamos dentro y nos lancemos a hacer una *interpretación directa*.

5.1.3 Investigación-acción

Los orígenes de la investigación-acción se remontan a finales del siglo XIX incluso en lo referido al propio término, es decir, a la denominación como investigación-acción (MCKERNAN, 1999). Son varias las influencias históricas y filosóficas que en este aspecto se señalan:

- El movimiento de la *Ciencia en la Educación* (BAIN, BOONE y BUCKINGHAN).
- El pensamiento educativo *experimentalista y progresista*, y en concreto DEWEY.
- El enlace con la *dinámica de grupos* de LEWIN, convencido de que la investigación en ciencias sociales debía darse en el marco de los problemas sociales⁹.
- La actividad reconstruccionista de desarrollo del currículum, sobre todo COREY y más adelante TABA y VERDUIN.
- El movimiento del *profesor-investigador*, integrando el desarrollo del currículum (MCKERNAN y STENHOUSE) y el papel activo de los profesores (ELLIOT).

No concierne a nuestro estudio entrar en los detalles de estas influencias pero sí en mostrar la aportación de LEWIN y subrayar la importancia de su contribución *porque, aunque él no fue el primero en utilizar la investigación-acción y escribir sobre ella,*

⁹ Ya hemos hablado sobre las aportaciones de LEWIN al germen del **aprendizaje cooperativo**. En este apartado mostraremos, sus aportaciones a la **investigación-acción**.

construyó una teoría elaborada e hizo que fuera un estudio "respetable" para los científicos sociales (MCKERNAN, 1999).

La idea inicial que mueve a LEWIN quiere implicar a todos los actores del proceso de investigación y así, la entiende/define como:

una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de diversas formas de acción social y una investigación que conduce a la acción social. La investigación que no produce más que libros no es suficiente

(LEWIN, 1988, pág. 230)

más aún cuando esos actores pueden convertirse a la vez en promotores y receptores, por lo que desea que no se quede en los informes de investigación exclusivamente, sino que se refleje en la práctica de quienes la han necesitado, por quienes se ha motivado su puesta en marcha y, en definitiva, en quienes también tienen que revertir sus avances y beneficios. El estilo de LEWIN quiere dar más importancia a lo que preocupa al grupo objeto de estudio que a lo que preocupa a los propios investigadores. El grupo manda. Además se propone intervenir en situaciones concretas de la vida cotidiana de las personas.

Un aspecto que le resultaba atractivo al propio LEWIN y que recalcamos aquí por el paralelismo con nuestro caso, es *el estudio de las actitudes individuales y las decisiones tomadas en grupos pequeños*. Estos aspectos son de suma importancia tanto para nuestras propuestas en la asignatura de FCC-I como para la misma investigación-acción que ponemos en marcha.



Figura 12: Triángulo de LEWIN (1988, pág. 236)

También reconoce el mismo autor, la enorme potencialidad de este modo de trabajar para las relaciones intergrupales, y reflexionando sobre su práctica investigadora afirma que es partidario de tratar *la acción, la investigación y la formación como un triángulo que debería mantenerse conjuntado por el bien de cualquiera de sus ángulos*. Es el clásico y conocido *triángulo*, que ofrecemos en la figura anterior.

El propio LEWIN había quedado asombrado de la implicación de los formadores en todo el proceso al comprobar la colaboración que estos demostraban en cualquiera de sus fases de organización o de trabajo de campo; y reconocía que esto supuso también un buen grado de sorpresa al mostrarse *impresionado por la disposición por parte de los profesores a discutir abiertamente sus errores*. Por ello, acabó persuadido de la idea del triángulo, que en realidad significa una integración simultánea de sus tres vértices y aporta al modelo la consideración de los tres conceptos como tres pilares de igual grado de importancia.

La visión del proceso le llevó a LEWIN a proponer un esquema que constaría de sucesivos ciclos de acción, donde cada uno de ellos debía de contener *el análisis, la identificación de hechos, la conceptualización, la planificación, la puesta en práctica y la evaluación*, como se muestra en la siguiente figura.



Figura 13: Ciclos de Acción de LEWIN (MCKERNAN, 1999) -elaboración propia-

Nos permitimos establecer un paralelismo entre el modelo lewiniano y la forma musical *rondó*¹⁰, por su estructura basada en la repetición a través de un retorno cíclico al tema principal (A - IDENTIFICACIÓN de HECHOS) y con sucesivos giros por las otras fases del proceso (B-C-D...). Cada ciclo nuevo se corresponde con una letra nueva, de manera que la estructura sería:

- A-B-A, después del primer ciclo;
- A-B-A-C-A, después del segundo ciclo;
- A-B-A-C-A-D-A, después del tercero;

... y así sucesivamente dependiendo del número de ciclos que se vayan realizando.

En cualquier caso, por su relevancia histórica y su vigencia actual no queremos dejar de mostrar a continuación la representación gráfica original, pues como afirma

¹⁰ Rondó: una forma, movimiento o composición en diversas secciones basados en el principio de la reaparición múltiple de un tema o sección en la tonalidad principal. (GAGO, 1997)

MCKERNAN (1999): *nadie había ilustrado este proceso gráficamente hasta que LEWIN lo hizo en 1947.*

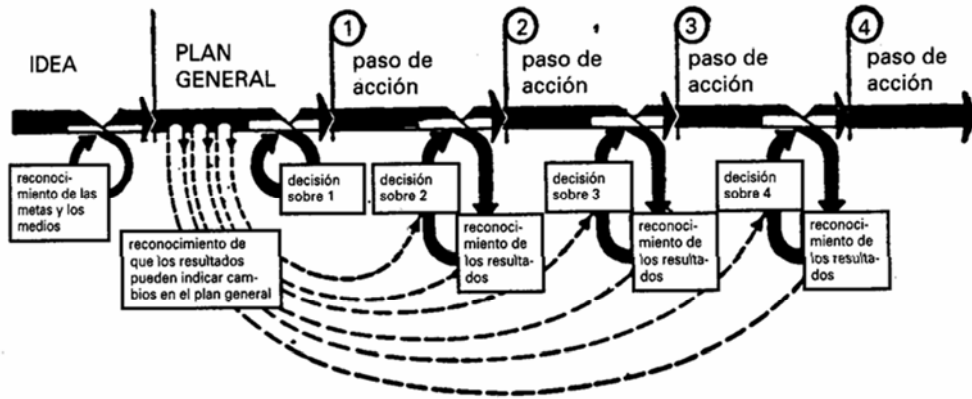


Figura 14: Modelo de LEWIN del proceso de investigación-acción (MCKERNAN, 1999)

Otra de las influencias históricas de las que, como hemos visto más arriba, nos hablaba MCKERNAN era la del movimiento del *profesor investigador* y el papel activo de los profesores de ELLIOTT quien, ya en el campo de la educación, establece en sentido genérico las características de la investigación-acción.

Características de la investigación-acción en la escuela:

1. analiza las acciones humanas y las situaciones sociales del profesorado
2. profundiza en la comprensión y diagnóstico del profesorado
3. suspende la acción abordada en un estado de espera latente
4. construye un guión de hechos interdependientes en un contexto concreto (estudio de casos)
5. interpreta lo que ocurre por y con las personas que actúan e interactúan
6. describe y explica lo que sucede con el lenguaje cotidiano de las personas
7. implica un diálogo libre de trabas
8. confía en un flujo libre de información

Tabla 4: La investigación-acción, a partir de ELLIOTT (2000, pág. 24)

Siguiendo los planteamientos de OAKSHOTT (1975), nuestro autor indica que cualquier proposición práctica contiene tres aspectos, que son *diagnóstico*, *decisión* y *respuesta*, y cada uno de estos tres aspectos está asociado a un tipo de reflexión, que son respectivamente la *investigación-acción*, la *deliberación* y la *evaluación*. Con este punto de partida, ELLIOTT afirma que se debería equilibrar el peso entre estos aspectos de la práctica y su tipo de reflexión en beneficio de la investigación-acción para igualar la importancia con la que le se otorga a las otras dos.

Lo anterior le da pie a establecer las características que resumimos en la tabla, de las cuales queremos señalar aquí la número 4 por la correspondencia que establece entre el *estudio de casos* y la *investigación-acción*. En ella hace referencia a un “*guion*” del que dice que *se denomina a veces "estudio de casos"* y con ello entiende este tipo de investigación como *naturalista*, inspirada en la *descripción concreta* y en el marco de una *teoría narrativa*. La importancia de esta consideración radica en apreciar el *estudio de casos* como un ejemplo muy adecuado por sus similitudes de enfoque con la *investigación-acción*. Más adelante volveremos sobre estas peculiaridades que define ELLIOTT.

En el apartado en el que concretamos el perfil del profesor, ya hemos mencionado la aportación de Donald SCHÖN. Ahora, nos referimos de nuevo a él y nos apoyamos en LATORRE (2003) para mostrar la conexión con nuestro estudio e identificarnos con esta concepción de la racionalidad que la concibe como reflexión en la acción, así como con el tipo de profesional que le corresponde, es decir el práctico reflexivo; y en la que además el trabajo busca la comprensión de la propia situación problemática en lugar de la resolución de problemas. Este último autor, después de haber revisado algunas perspectivas referentes al profesorado como investigador, llega a la conclusión de que el lugar metodológico natural para configurar la mejor respuesta a ello es la *investigación-acción*:

Sin lugar a dudas, desde la profesionalización del docente, entendida esta como el proceso a través del cual adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa, optamos por la investigación-acción.

(LATORRE, 2003, pág. 20)

También nos recuerda que no debemos olvidar que lo que concede a la *investigación-acción* el carácter de investigación es la sistematización y rigurosidad de la observación y la recogida y análisis de los datos (pág. 21).

Basándonos de nuevo en los planteamientos de LATORRE, estos nos servirán ahora para presentar dos aspectos más y ponerlos en conexión con nuestro estudio. Estos aspectos son las modalidades y los procesos de investigación-acción.

En cuanto a las **modalidades**, LATORRE (2003) afirma que los manuales *suelen ponerse de acuerdo al señalar tres tipos de investigación-acción: técnica, práctica y crítica emancipadora* (págs. 30-31). Hemos de decir que vemos nuestro estudio más en la órbita de la *investigación-acción práctica* en la medida en que como profesorado somos los gestores del propio proyecto, activos y desligados de cualquier dependencia externa, lo que además nos aleja de la modalidad *técnica*. Por otra parte vemos también en nuestro estudio elementos de la modalidad *crítica emancipadora*, en la medida en que nos centramos en nuestra propia práctica, con el anhelo de transformación de hábitos, rutinas y elementos de programas educativos, tanto en lo que nos afecta directamente como en lo que afecta a las personas que los están cursando. En definitiva, sentimos que si percibimos la implicación de estas personas estamos más cerca de satisfacer este deseo. También somos conscientes de la limitación que tenemos al no poder trascender a un contexto un poco más amplio. Pensamos que para encaminarnos en esa dirección deberíamos colaborar con otras personas de nuestro entorno profesional, formar un equipo, y ofrecer este mismo estudio como preludeo y motivación inicial.

Hemos visto también que desde que LEWIN lo ilustró gráficamente, los **procesos** de investigación-acción han mantenido la misma esencia estructural, lo que es lógico debido a la inherencia de la propia dinámica. De esta manera, sintetizando las ideas de LEWIN, KOLB, CARR y KEMMIS, y otros autores, LATORRE (2003, pág. 32) afirma que *la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar* a la vez que defiende la necesidad de más de un ciclo para desarrollar el potencial de la mejora. El autor también nos ofrece su propuesta esquemáticamente:

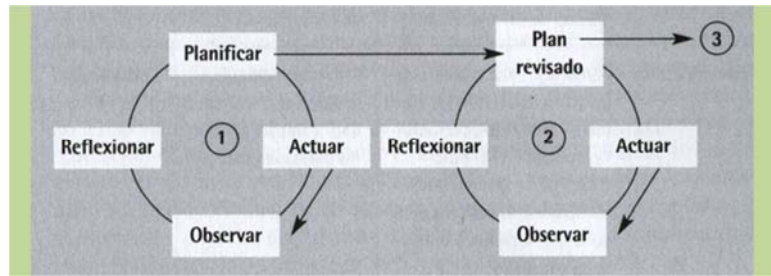


Figura 15: Espiral de ciclos de la investigación-acción (LATORRE, 2003, pág. 32)

El mismo LATORRE nos ofrece la propuesta de KEMMIS, que es la que el mismo asume para sus ejemplos (Figura 15).

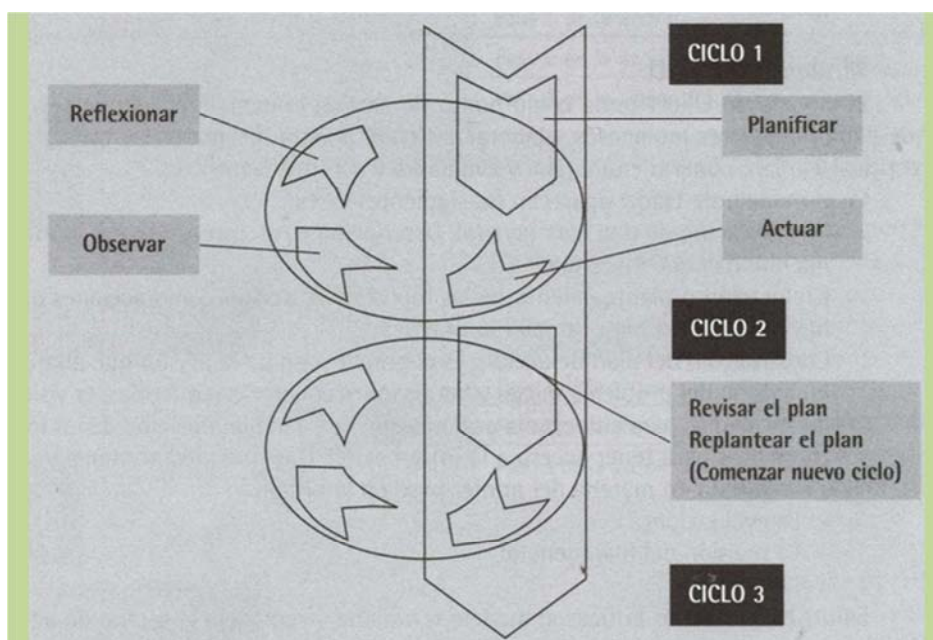


Figura 16: La investigación-acción según KEMMIS (LATORRE, 2003, pág. 35)

Así pues, asumimos para nuestro estudio esta «*espiral autorreflexiva*», estructurándolo como sigue:

- **Planificar:** partimos de la situación que vivimos en nuestra docencia y en concreto en la asignatura FCC-I, analizando posibles mejoras.
- **Actuar:** aplicamos el programa, que contiene algunas modificaciones.
- **Observar:** producimos y recopilamos datos de la intervención realizada.
- **Reflexionar:** analizamos y evaluamos para planificar de nuevo.

5.2 Diseño del estudio: fases

En concordancia con la estructura del proceso que acabamos de argumentar, presentamos en este y en los próximos apartados las diferentes fases del diseño de nuestro estudio, no sin antes hacer algunas consideraciones previas que faciliten el entendimiento de la exposición.

Nos referimos en **primer lugar** y tomamos en consideración las experiencias someramente expuestas en la introducción general de este mismo estudio. En esas experiencias, que denominamos **pseudociclos**, fue calando la idea de la sistematización y se actuó de manera rigurosa a la hora de observar y sobre todo de reflexionar, y actuamos sobre aspectos con los que, de alguna manera, no nos sentíamos satisfechos y por ello se estaban convirtiendo en problemáticos, pero que a la vez podían experimentar un giro de mejora y para ello requerían una solución práctica (ELLIOT, 2000). Cada elemento observado fue materia de reflexión y acabó plasmándose en las modificaciones oportunas del siguiente programa de intervención, es decir, del siguiente ciclo.

En **segundo lugar**, y nos referimos simultáneamente a este siguiente ciclo, queremos hacer referencia a nuestro **Trabajo de Investigación**, al que también nos hemos referido antes y cuyas conclusiones a modo de resumen esquemático se han expuesto del mismo modo en la introducción general. Como decimos, este estudio supuso el siguiente ciclo en esta trayectoria, y además constituyó una sistematización que no había sido realizada por nuestra parte hasta el momento y que implicó un ejercicio de reflexión de mucho valor para nuestro crecimiento profesional.

Por esta razón, y en **tercer lugar**, consideramos que **este estudio** que realizamos constituye ahora el siguiente paso dentro de la «espiral autorreflexiva», pues es el primer avance cuidadosamente sistematizado y documentado con extensión, que además pretende promover un nuevo plan revisado (LATORRE, 2003) para entrar en la espiral de ciclos y mejora.

En los siguientes párrafos y para ir aproximándonos al **plan de acción**, explicaremos nuestro propósito de *implicar a otras personas en el proyecto* (LATORRE, 2003, pág. 41), pues ya hemos señalado más arriba nuestro deseo de colaborar y **formar equipo** con colegas próximos, así como buscar afinidades que hagan más factible la lógica de la transformación a la que aspiramos.

Somos conscientes de la dificultad de articular esta colaboración en el presente trabajo por las circunstancias en que se desarrolla, ya que ha de servir como acreditación académica personal e individual. Por esta razón conocemos las limitaciones que esto conlleva y en esta dimensión las entendemos. Así, nuestra intención inicial es articular la propuesta de implicación en tres direcciones: los estudiantes que participan en la asignatura, los amigos-colegas críticos y el equipo de profesorado que imparte la asignatura FCC-I.

Del colectivo de estudiantes es imposible prescindir, pues constituye el conjunto de sujetos centrales que proporcionan los datos del estudio. Se ha de cuidar, por tanto, una comunicación abierta, fluida y sincera con ellos.

Hemos propuesto a dos amigos-colegas críticos participar de alguna forma en el estudio. Tras un par de conversaciones informales, acordamos que la manera más idónea para plasmar esta colaboración era hacer por su parte una *observación no participante* en algunas sesiones de clase de la asignatura FCC-I.

El equipo de profesorado responsable de impartir la asignatura FCC-I está integrado por seis personas que constituyen el Área de Formación Corporal y Comunicación (AFCC) dentro del Departamento de Pedagogía de la ESMUC. Somos un grupo de profesoras y profesores de perfiles diversos y provenientes de campos de conocimiento también diversos con un ámbito de intersección que es el área mencionada. Esta diversidad y esta intersección confieren al grupo, a nuestro juicio, un potencial enorme de intercambio y crecimiento profesional y personal, a la vez que hacen laboriosas

las tareas de coordinación y funcionamiento del grupo. Citamos dos ámbitos específicos de colaboración llevada a cabo en los últimos años:

- Docencia conjunta de la asignatura FCC-I. Durante tres cuatrimestres en los años 2009 a 2011, como consecuencia de una convocatoria especial de la ESMUC que supuso una dedicación extraordinaria, y ante una situación de cierta emergencia, se hizo la asignación de docencia a grupo por profesor. Ante esta situación, yo mismo hice la propuesta de docencia conjunta y con ello se originó la puesta en marcha de grupos denominados por nosotros mismos como “experimentales”, pues por primera vez, asumimos esta docencia impartiendo la mencionada asignatura de modo conjunto. Cada profesor realizaba un número de sesiones iguales en cuanto a número y contenido de cada uno de los grupos de estudiantes, es decir, se dividieron las horas a impartir entre los seis profesores de manera que impartíamos una sexta parte de la asignatura cada profesor. Esto puso en funcionamiento un trabajo de coordinación de estas intervenciones que al inicio fue realizado por mí mismo y que más adelante también fue asumido por alguno de los componentes del grupo. Se comenzó a dar a esta labor un formato de trabajo de investigación, con el diseño y la utilización de herramientas de recogida de datos, aunque no se llegó a articular un proceso completo.

- Docencia conjunta del curso de Formación Corporal para músicos. En el marco de la convocatoria que la ESMUC hace cada año de cursos de verano, se han realizado dos ediciones (2013 y 2015) del mencionado curso con una duración de 15 horas; participan en la primera edición todos los profesores del área y en la segunda, cinco de los seis. La coordinación de este curso se asume conjuntamente.

Aparte de estos ámbitos de colaboración más o menos estructurados, lo que también ha habido son los habituales intercambios informales, más intensos y exhaustivos entre algunos colegas. En cualquier caso, todo esto va creando poco a poco la posibilidad de formalizar y obtener mejoras de esta actividad. Desde el curso 2013-2014 el AFCC dispone de una guía de coordinación y funcionamiento interno.

5.2.1 Caracterización del caso y su contexto

Acabamos de exponer algunos elementos específicos del **entorno profesional** en el que desarrollamos nuestro estudio. Continuamos con este aspecto, pero acercándonos ya a la asignatura **FCC-I** y su contexto, es decir, la ESMUC; en concreto el Departamento de Pedagogía, y dentro de este, el AFCC, de la que acabamos de hablar en el apartado anterior. Pero vayamos a los orígenes de esto.

Como reacción a la nueva concepción de la educación musical que entrañaba la ordenación legislativa que promovió la LOGSE, se van dando respuestas diferentes en cada lugar de España. En algunos lugares se opta por mantener el anterior Conservatorio y en otros se opta por la creación de un nuevo Centro Superior de Enseñanzas de Música. Esta segunda opción es la que se lleva a cabo en Cataluña, donde nace en el año 2001 la Escola Superior de Música de Catalunya, como único centro oficial de iniciativa pública que imparte el Grado Superior de Música.

Así, la ESMUC, coincidiendo con el comienzo del siglo en que nos encontramos, nace con la ambición de dar un giro de 180 grados a los estudios superiores de música y en el marco de la LOGSE. Ya hemos mencionado este último aspecto en apartados anteriores. La idea era concebir un centro superior de educación musical cercano a los modelos de referencia en Europa, manteniendo la idiosincrasia del carácter mediterráneo y mirando de cara al siglo XXI (DEGC, D 63/2001). En esta línea de renovación, la ESMUC incorpora al Departamento de Pedagogía como una sección que debe asumir la formación superior de los profesionales de la educación musical en un gran abanico de ámbitos, exceptuando

sólo el de la Educación Primaria. Además, en esta misma línea, se crea la asignatura **Formación Corporal y Comunicación**, que deberá ser impartida por profesorado que estará adscrito al Departamento de Pedagogía, y formando parte de dos materias diferentes:

Técnica Corporal. *Desarrollo de las capacidades corporales, así como de sus posibilidades creativas y expresivas en relación con la interpretación escénica.*

Movimiento. *Desarrollo de la sensibilidad cinestésica. Técnicas de relajación y respiración. Conocimiento de las formas básicas del movimiento. La mímica y el gesto como medios expresivos de comunicación.*

(MEC, RD 617/1995)

Vemos como en estas materias en las que se enmarcaba nuestra asignatura aparecían explícitamente los conceptos de **creatividad, expresión y comunicación**. Pero de momento sigamos con la historia.

Debemos aclarar que el tercer nivel de la asignatura estaba dividido a su vez en tres asignaturas entre las que los estudiantes de canto y pedagogía podían elegir para ser cursadas, es decir, que las asignaturas con el nombre de FCC eran cinco¹¹:

- *FCC-I*
- *FCC-II*
- *FCC-III/Danza*
- *FCC-III/Psicofisiología y corrección postural*
- *FCC-III/Rítmica*

La siguiente tabla muestra la estructura de la asignatura en tres niveles.

¹¹ Los detalles del currículum específico de estas cinco asignaturas se pueden consultar en los anexos de este trabajo.

asignatura			curso		especialidad			materia	
FCC-I	FCC-II	FCC-III	1º o 2º	3º o 4º	instrumental	canto	pedagogía	técnica corporal	movimiento
✎			✎		✎	✎		✎	
✎			✎				✎		✎
	✎		✎			✎		✎	
	✎						✎		✎
		✎	✎			✎		✎	
		✎		✎			✎		✎

Tabla 5: La Formación Corporal y Comunicación según el plan de estudios de 2001 (VILAR, 2004) - elaboración propia-

Es curioso apreciar que, aunque la asignación de la asignatura en la especialidad de pedagogía estaba hecha a la materia *movimiento* y la de la especialidad instrumental y canto, estaba asignada a *técnica corporal*, lo que se hizo fue integrar los contenidos de ambas para configurar el currículum de los tres niveles. Es decir, no había grupos específicos por especialidad, sino que la asignatura era la misma para todos los estudiantes, independientemente de la especialidad que se cursase (de nuevo remitimos a los anexos del trabajo).

Merece la pena detenerse en el nombre de la asignatura, concretamente en el término «Comunicación». En la línea de renovación que originó la creación de la ESMUC, y de la que acabamos de hablar, las personas encargadas en aquel momento de descubrir propuestas para la concreción curricular, tuvieron la afortunada idea de incluir este concepto en el nombre de la asignatura. Es digno de conocerse lo que una de las personas responsables de que esto se hiciera declaraba al ser consultado sobre el tema:

*es va fonamentar en el fet de considerar la formació corporal no només com un mitjà de salut, de correcció postural, de relaxació, soltura, equilibri, etc., per a un millor control del cos en l'exercici o dinàmica interpretativa i d'estudi, sinó també com un **mitjà expressiu** en sí mateix. El sortir a l'escenari, la salutació, la forma d'asseure's o el gest dels braços i del conjunt del cos formen part d'un **llenguatge expressiu** i, per tant, una **forma de comunicació** en sí mateixa, i aquesta comunicació gestual amb el públic està present en l'interpret, però encara més clarament en el cantant operístic, com en el de música moderna, en el gest del director de cor o d'orquestra, en el del pedagog*

quan es comunica amb els alumnes, o en el musicòleg quan fa una conferència davant d'un auditori -el subrayado es nuestro-

(E. RESINA, comunicación personal, 10 de agosto de 2014)

Interpretamos de las palabras de RESINA que la inclusión del término se produjo con la intención de dotar a la asignatura de los contenidos de la expresión corporal para ir más allá de lo que podía haber sido una asignatura que «sólo» se llamase Formación Corporal y no fuese más allá, en el sentido de recoger en la asignatura el trabajo expresivo comunicativo. Es ilustrador consultar los detalles de estas asignaturas para comprobar cómo se plasmó este aspecto que acabamos de exponer.

Pasados diez años desde la creación de la ESMUC, con la entrada en vigor de la LOE (MEC, 2006) y, ante la exigencia de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior, hubo la necesidad de reformar el plan de estudios para adecuarlo a los nuevos requisitos (ME, RD 631/2010).

Como resultado de este cambio la estructura de la asignatura pasó a dos niveles con el nuevo plan de estudios de 2011 según se muestra en la tabla.

asignatura		curso		especialidad				materia
FCC-I	FCC-II	1º	2º	instrumental	canto	dirección	pedagogía	instrumento/voz
✎		✎		✎	✎	✎	✎	✎
	✎		✎	✎	✎*	✎	✎	✎

* se ha creado un grupo de FCC-II propio para cantantes para atender su especificidad al trabajar con un instrumento exclusivamente corporal (M. BARBAL, comunicación personal, 28 de octubre de 2015)

Tabla 6: Formación Corporal y Comunicación I y II según el plan de estudios de 2011 (ESMUC, 2014) - elaboración propia-

El tercer nivel de la asignatura como tal, dejó de existir, pero sus contenidos quedaron integrados en otras asignaturas de la siguiente manera:

- FCC-III/Danza pasó a denominarse *Música y Danza (MD)*.
- FCC-III/Psicofisiología y corrección postural pasó a integrar esencialmente sus contenidos en el nuevo diseño de FCC-II.

- FCC-III/Rítmica pasó a denominarse *Música, Movimiento y Rítmica*, y a su vez a desdoblarse en dos niveles. (MMR-I y MMR-II).

Aparte de los diferentes cambios en los tres niveles, se creó una nueva asignatura con el nombre de *Herramientas Didácticas de Conciencia Corporal (EDCC)*¹². Esta asignatura y las otras tres que acabamos de mencionar entraron a formar parte de la especialidad de Pedagogía como *subespecialización* (J. MARGARIT, comunicación personal, 1 de noviembre de 2015), para dar respuesta a la necesidad de atender a los contenidos apropiados a cada *Mención (Didáctica de la formación musical básica y general, y Didáctica del instrumento)*.

Con todo ello, el AFCC pasó a contener, además de las asignaturas de la tabla anterior, las que se muestran a continuación en la tabla siguiente¹³.

asignatura				curso		pedagogía		materia
MMR-I	MMR-II	EDCC	MD	3º	4º	básica y general	instrumental	ampliación didáctica y pedagogía
✎				✎		✎		✎
	✎				✎	✎		✎
		✎		✎			✎	✎
			✎		✎	✎		✎

Tabla 7: Asignaturas del Área de Formación Corporal y Comunicación para la especialidad de Pedagogía según el plan de estudios de 2011 (ESMUC, 2014)

Como último aspecto a tratar y para servir de puente hacia el **plan de acción**, mostramos ahora los datos generales de la asignatura FCC-I:

Nombre de la asignatura	Formación Corporal y Comunicación I	
Tipo	Obligatoria	
Impartición	Cuatrimestral	
Créditos ECTS	2 (60 horas)	
	presenciales lectivas	30
	otras presenciales	0
	trabajos dirigidos (no presenciales)	15
	estudio y aprendizaje autónomo	15
Profesorado	Las seis personas del equipo del AFCC	
Departamento	Pedagogía	

Tabla 8: Datos generales de Formación Corporal y Comunicación I (ESMUC, 2014)

¹² *Eines Didàctiques de Consciència Corporal (EDCC)*, utilizamos el acrónimo de uso habitual en la ESMUC en catalán.

¹³ El currículo de todas estas asignaturas se encuentra en los anexos del trabajo y puede ser consultado también en la página web de la ESMUC.

5.2.2 Planificación

Recordamos que ya hemos expuesto en la introducción todo lo referido a nuestro interés, necesidad y motivación, lo que nos encaminó a poner en marcha nuestro trabajo para cambiar aquello que teníamos la intuición de que haciéndose de otra manera podría aportarnos las mejoras que deseábamos. Pero ahora, ¿cuál es la idea general que nos mueve de nuevo a plantearnos una intervención que podría mejorar algo? Las estrategias de aprendizaje cooperativo se han ido asentando en nuestro quehacer en el aula y tenemos una nueva oportunidad de poner en marcha esas dinámicas, documentar el proceso y ofrecer la posibilidad a las personas que participan en él de beneficiarse de sus frutos a la vez que nosotros también nos beneficiamos en nuestro desarrollo profesional.

Hemos visto que las estrategias de AC han aportado ya en otras ocasiones, en nuestras clases, beneficios para los procesos de enseñanza-aprendizaje y se ha valorado positivamente nuestra labor. Pues bien, como ya hemos expresado al formular los **objetivos del estudio**, ahora sospechamos que, si usamos estrategias de AC en la asignatura de FCC-I, los estudiantes entenderán los aprendizajes de la asignatura con más facilidad. Pero ¿cómo ha de ser entonces la fusión entre AC y los contenidos de la asignatura? Y además, ¿cuáles son las acciones que diseñamos en la asignatura FCC-I para mejorarla?

en la investigación-acción, la acción es el centro del proceso y la investigación se pone a su servicio

(LATORRE, 2003, pág. 45)

Ya se ha expuesto la historia de la asignatura y de su diseño en el apartado anterior. Esto nos ayuda a comprender las circunstancias y los vínculos con el entorno, con lo que queremos hacer y con el plan que ponemos en marcha para conseguirlo.

Basándonos en el diseño genérico de la asignatura, nosotros hemos hecho una concreción que persigue por una parte profundizar en ese carácter «original» de la

asignatura, recogido en sus referencias a **creatividad, expresión y comunicación** (en su primer nivel de concreción) y mencionado también por RESINA como **medio expresivo, lenguaje expresivo, y forma de comunicación**. Por otra parte, nuestra concreción persigue **integrar el AC como herramienta fundamental de intervención** para profundizar en ese carácter «original».

En los siguientes apartados presentamos:

- En el primero, la *secuencia genérica* por la que hemos optado como estructura de la asignatura.
- En el segundo, la *estructura* concreta que, a modo de maqueta, hemos adoptado para cada una *de las sesiones*.
- En el tercero explicamos con detalle las *estrategias de AC*, las cuales configuran el núcleo de nuestra propuesta para la asignatura.
- El cuarto apartado muestra *otras estrategias* de apoyo.
- El quinto explica las sesiones de *creación colectiva en grupo cooperativo*.

Antes, acabamos de mostrar los últimos datos de la asignatura que nos ayudan a situarla en el último nivel de concreción, es decir, el aula. Son los siguientes:

- Recordamos que es obligatoria para los estudiantes que cursan las especialidades de instrumento, canto, dirección y pedagogía.
- Como se especifica en el plan de estudios, se imparte con dos tipos de horarios diferentes:
 - o dos sesiones de hora y media a la semana durante 10 semanas
 - o una sesión de dos horas a la semana durante las 15 semanas del cuatrimestre (opción adoptada en nuestro caso)

- La *relación numérica profesor-alumnado*, en las clases de enseñanza no instrumental, es como máximo, 1/15, (ME, RD 303/2010). En ocasiones, el grupo puede exceder este máximo en un par de estudiantes por circunstancias excepcionales.
- Nuestra planificación está diseñada como una intervención a lo largo de tres cursos sobre la asignatura, cada curso en un grupo y configurando un ciclo de nuestro estudio.

5.2.2.1 Secuencia genérica

Nuestra secuencia genérica consta de tres fases a lo largo de las 15 sesiones, cuyos detalles exponemos a continuación.

La primera fase es la de **conocimiento**. La llamamos así pues en ella se trata de conocerse y reconocerse en el grupo. Sabiendo cada persona como es, trata de saber también cómo se muestra al grupo y cómo las otras personas se muestran en el grupo. Es el momento de dinamización inicial y en el que se trabaja la cohesión grupal a través de saber quiénes son las personas que componen el grupo y averiguar cómo son, constatando las diferencias y similitudes entre cada uno de los componentes del grupo para comenzar a entender las diversas maneras de sentir, percibir y pensar el cuerpo, e identificar todo ello con los objetivos y contenidos de la asignatura. Esta fase puede extenderse hasta la tercera, cuarta o quinta sesión como mucho.

La segunda fase es la de **interacción**. En ella se trata de poner en práctica lo que se va experimentando en clase, de dejarse ver y mirar por las otras personas; y a la vez ver y mirar desde nuestra perspectiva. Hemos de profundizar en la exploración de posibilidades ante las propuestas de las actividades y las dinámicas, así como en la intención de transferencia de lo que se va observando y notando en clase, para probar y tantear en otros ámbitos y contextos de la vida cotidiana, tanto en el nivel personal como en el nivel profesional. El marco en el que nos movemos para ello son dinámicas en las que

las otras personas del grupo nos sirven para contrastar fuera de nosotros nuestras vivencias. Esta debe ser la fase que goza de más duración de la asignatura y puede durar entre seis y ocho sesiones.

La tercera y última fase es la que llamamos **entorno de creación**. El proceso de composición dentro de un grupo cooperativo de una pieza corta de carácter musical y corporal debe servir para poner en práctica en un entorno grupal más pequeño (tres o cuatro personas) lo que a la vez se pone en práctica en el grupo de clase. En esta fase, se sigue con las **rutinas individuales** (más adelante se hablará de ellas), después se dan las pautas para el trabajo en grupos, para luego separarse cada grupo a espacios diferentes y poder desarrollar su actividad con las tareas encomendadas. Durante este tiempo, que viene a durar más o menos una hora, el profesor va recorriendo las diferentes aulas en las que se encuentra cada grupo, interviniendo si los estudiantes o la situación en las dinámicas así lo sugieren, u observando el desarrollo de las acciones. Para finalizar la clase, todos los grupos se encuentran de nuevo y se realiza una valoración conjunta tanto de la marcha del proceso como de cuestiones particulares de cada grupo. Se trata de facilitar el intercambio entre los grupos para buscar alternativas desde otras perspectivas

La diferencia de esta tercera fase con las otras dos está en habituarse a ir desplegando los aspectos de empatía, asertividad y reflexión como fundamentales de estas dinámicas. Se trata de desarrollar los **elementos esenciales del aprendizaje cooperativo** como marco para un trabajo que acaba con una muestra de la *acción* que cada grupo ha preparado. Por otra parte, y en los momentos de la clase anterior y posterior al trabajo en grupos pequeños, se siguen realizando dinámicas de **interacción** en la medida en que los procesos de los grupos lo recomiendan. Esta fase debe durar cuatro o cinco semanas.

5.2.2.2 Estructura de las sesiones

Cada sesión está estructurada en tipos de bloques de actividades que deben entenderse como una estructura flexible de la organización de cada clase.

El primer bloque es el de **rutinas individuales**. Éstas se realizan en el suelo y *sus alrededores*. A lo largo de todas las sesiones y al comienzo de cada una de ellas, trabajamos rutinas del ámbito de las sensaciones y percepciones individuales del propio cuerpo (intrapersonal). Nos fijamos en la independización óseo-muscular y segmentaria tendentes a la vivencia de un movimiento orgánico en el que columna, pelvis, caderas, extremidades superiores e inferiores, cuello y cabeza, van siendo centro de atención de estas dinámicas, que se desarrollan simultáneamente a la consideración práctica de la respiración y su empleo consciente; y estimada esta, a modo de tema transversal. Este bloque debe durar diez o quince minutos y puede incluir una ronda reflexiva al final del mismo, que consiste en expresar algunos pensamientos que se hayan podido producir durante la realización de las dinámicas, lo que lo puede alargar cinco minutos más.

El siguiente bloque o **punteo**, incorpora paulatina y esporádicamente, dinámicas en parejas o en grupos de tres personas (interpersonal). Suelen ser actividades similares en contenido al bloque anterior con la diferencia de que en este bloque se busca compartir la experiencia de esas sensaciones y percepciones en la práctica. Cambia el diseño de las actividades para aprovechar el intercambio personal e incluye ocasionalmente la utilización del sentido del tacto como herramienta de apoyo. Este bloque no se realiza siempre, pues al servir de enlace entre las rutinas individuales y las estrategias de aprendizaje cooperativo, sus actividades pueden ser más cortas o incluso diluirse en los otros bloques.

Otro bloque es el de las **estrategias de aprendizaje cooperativo**, que abarca todas las dinámicas para activar el trabajo bajo el paraguas de la cooperación e incluye por tanto el ámbito de funcionamiento del grupo de toda la clase (intragrupal), así como los

ámbitos de los otros bloques (intrapersonal e interpersonal). Este bloque se realiza en todas las sesiones. En el próximo apartado se describe cada una de estas estrategias.

Un cuarto bloque es el que llamamos de **fundamentos**. En él se producen debates, exposiciones e informaciones en pequeño formato, que son esenciales para entender el funcionamiento y el planteamiento concreto de la asignatura así como sus conceptos clave.

El quinto y último tipo de bloque de actividades es el de **creación colectiva en grupo cooperativo**. El apartado 5.2.2.5 lleva este mismo nombre y en él se explican los detalles de las dinámicas y actividades que en él se realizan.

La siguiente tabla ofrece una síntesis esquemática de lo que se acaba de explicar.

cantidad de sesiones	SECUENCIA GENÉRICA	ESTRUCTURA DE LAS SESIONES				
		rutinas individuales	punteo	estrategias de AC	fundamentos	creación colectiva
3 a 5	comunicación	siempre	a veces	siempre	a menudo	-
6 a 8	interacción	siempre	a veces	siempre	a veces	-
4 a 5	entorno de creación	siempre	-	sugerido	-	siempre

Tabla 9: Secuencia genérica y estructura de las sesiones -planificación-

5.2.2.3 Estrategias de aprendizaje cooperativo

Entendemos las estrategias de aprendizaje como el conjunto de actividades y dinámicas que con el paso del tiempo y su puesta en práctica se han convertido casi en modelos para su uso en clase:

Las estrategias en el campo de la enseñanza determinan fórmulas de planificación para las actividades del profesor y los alumnos en el aula y su concreción dará lugar a distintos estilos de trabajo

(GARCÍA M. , 2004, pág. 658)

Incluyen las intenciones de la acción docente así como un bosquejo de lo que se espera del alumnado en ellas, es decir se entienden en *su doble vertiente de estrategias de*

enseñanza y estrategias de aprendizaje (RAJADELL, 2001, pág. 478); y por tanto, son formuladas también con ese planteamiento. En nuestro caso son estrategias de aprendizaje cooperativo ya que están diseñadas conteniendo como idea implícita las bases y los elementos esenciales de este, de los que ya hemos hablado.

Presentamos a continuación una serie de estrategias de aprendizaje cooperativo que representan a su vez ese recorrido del que hemos hablado que va desde la toma de decisiones casi exclusiva del profesor hasta la toma de decisiones casi exclusiva de los estudiantes. Son cuatro modos de progresar en la autonomía del aprendizaje del estudiante y bajo el *término paraguas* de la cooperación (DURÁN, 2009) representan ese tipo de estrategias que van desde la *instrucción explícita*, pasando por la *práctica guiada*, hasta llegar a las actividades de práctica autónoma (POZO & MATEOS, 2009) (MONEREO, POZO, & CASTELLÓ, 2007).

Antes de mostrar las estrategias mencionadas, ofrecemos a continuación el listado de contenidos de la asignatura junto con otra tabla de referencia conjunta de estos contenidos y la correspondencia que estos tienen con cada una de las estrategias que describiremos más adelante. Se han integrado también en esta segunda tabla, algunas estrategias que en principio tienen un carácter de trabajo individual, pero que por las características del contenido o de la actividad puede evolucionar y desarrollarse hacia una estrategia de AC.

1. Anatomia vivencial general i aplicada al professional de la musica.
2. Organització corporal dinàmica en relació a la gravetat, l'espai i el moviment.
3. El gest respiratori, respiració espontània, organicitat i adaptació integrada a la acció.
4. Moviment intern espontani.
5. Sistema osteo-articular i sistema nerviós. Mobilitat articular, coordinació, flexibilitat i tonicitat muscular.
6. Capacitats perceptives i propioceptives. Consciència psico-corporal.
7. Aprenentatge del "no fer" per evitar interferències en la activitat musical.
8. Economia d'esforç. Relació activitat-repòs, tensió-relaxament.
9. Reconeixement d'hàbits corporals i exploració de noves maneres de percebre i de fer.
10. Semiòtica del cos estàtic i dinàmic en la formació integral de les persones.
11. Metacognició i coneixement personal. La cooperació.
12. La música como estímulo creativo, expresivo i comunicatiu.
13. Aproximació a algunes concepcions i corrents del treball corporal.

Tabla 10: Contenidos de Formación Corporal y Comunicación I (ESMUC, 2014)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
levantarse y tumbarse <i>en espiral</i>													
soporte y movilidad (reptil)													
flexión-extensión-inclinación-rotación (flexorin)													
pies táctiles (pitá)													
estrategias de AC													
círculo rítmico (cirit)													
transformación (cirit)													
biografía por parejas (biopar)													
performance de movimientos cotidianos (movscots)													
círculos concéntricos (circon)													
danzando los segmentos corporales (segcor)													
instrumentos invisibles (instinv)													
acompañamiento del movimiento (acomovi)													
coreografía colectiva (coreopropia)													
creación colectiva en grupo cooperativo (creacoop)													

Tabla 11: Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y contenidos con los que estas se relacionan

Remitimos aquí a la consulta de la *figura 7 (cesión del control del aprendizaje a los alumnos, apartado 2.2.4)*, que ayudará a entender los siguientes apartados.

A continuación explicamos todas estas estrategias. Para facilitar la comprensión de la descripción que hacemos mostramos al principio de cada una de ellas los contenidos de referencia que figuran en la tabla anterior.

5.2.2.3.1 *Círculo rítmico*

1. Anatomía vivencial general y aplicada al profesional de la música.
2. Organización corporal dinámica en relación a la gravedad, el espacio y el movimiento.
3. El gesto respiratorio, respiración espontánea, organicidad y adaptación integrada a la acción.
5. Sistema óseo-articular y sistema nervioso. Movilidad articular, coordinación, flexibilidad y tonicidad muscular.
6. Capacidades perceptivas y propioceptivas. Conciencia psico-corporal.
8. Economía de esfuerzo. Relación actividad-reposo, tensión-relajación.
10. Semiótica del cuerpo estático y dinámico en la formación integral de las personas.
11. Metacognición y conocimiento personal. La cooperación.
12. La música como estímulo creativo, expresivo y comunicativo.
13. Aproximación a algunas concepciones y corrientes del trabajo corporal.

- Esta estrategia es resultado de innumerables prácticas propias y conocidas en numerosos cursos y talleres, que a lo largo de los años hemos ido modificando según cada necesidad, momento, entorno y contexto.
- Se trata de hacer del círculo una colocación habitual para la realización de dinámicas que pueden ir desde el conocimiento de las personas del grupo hasta la improvisación rítmica y melódica a través del uso de la voz, el cuerpo y los

instrumentos; pasando por fases diversas de complejidad progresiva. Es decir, es una estrategia que se realiza con cierta asiduidad y cuya duración puede ser variada en cada sesión. En cualquier caso, va progresando a lo largo de las sesiones.

- Se pueden dar indicaciones verbales y no verbales, dando prioridad a estas últimas, sobre todo en la evolución de las sesiones. Se realiza como práctica guiada y, en ocasiones aisladas, se pueden sugerir propuestas de práctica autónoma a modo de acciones breves.
- A modo ilustrativo, explicamos los comienzos que además tienen la función de “romper el hielo” en las relaciones del grupo:
 - o Llevando un pulso pausado en los pies, sobre el lugar, sin desplazarse, se va pasando una pelota entre los miembros del grupo a la vez que se dice el nombre de la persona a la que se le pasa. Se puede pasar a lo largo del círculo o construyendo una red de nombres que se puede recordar en sesiones posteriores.
 - o Admite variaciones múltiples y sobre todo al principio debe insistirse en el cuidado de la concentración como ayuda a la coordinación, la atención y el control tanto individual como grupal.
- Se insiste en la perspectiva de la funcionalidad de las dinámicas y se orienta continuamente con referencias a situaciones de la práctica profesional.
- La percusión corporal desempeña un rol importante por lo que tiene de secuencia que puede ir de lo sencillo a lo complejo. Así, tras algunas sesiones puede proponerse alguna transformación:
 - o dos filas frente a frente
 - o caminando *ad libitum* por el aula

5.2.2.3.2 *Biografía por parejas*

- 2. Organización corporal dinámica en relación a la gravedad, el espacio y el movimiento.
- 6. Capacidades perceptivas y propioceptivas. Conciencia psico-corporal.
- 10. Semiótica del cuerpo estático y dinámico en la formación integral de las personas.
- 11. Metacognición y conocimiento personal. La cooperación.

- Esta estrategia está basada en el juego de la biografía (VILLA, 1998) y ha sido adaptada para nuestra ocasión¹⁴. La hemos puesto en funcionamiento a lo largo de más de diez años, introduciendo modificaciones con el fin de adecuarla a necesidades que tienen que ver con entrar de lleno en la fuerza de la comunicación verbal y no verbal (DAVIS, 1976).
- Se trata de contarse la vida por parejas y luego contar al resto del grupo lo que cada persona ha escuchado de su pareja.
- Se realiza en una de las primeras sesiones. Se dan *indicaciones verbales*, en las que se explican pormenorizadamente cada uno de los pasos a realizar, se aclaran las dificultades, los objetivos y el sentido de las actividades. Se hace a modo de práctica guiada y los estudiantes deben justificar ante el grupo de clase las decisiones que toman.
- Hay que considerar que esta dinámica provoca una actividad muy intensa pero a su vez muy dirigida, por lo que es bueno ofrecer la posibilidad para que las intervenciones espontáneas comiencen a salir y poco a poco ir moderando en la medida en que el grupo se muestre más o menos participativo.
- Se puede comenzar con desplazamientos libres por el aula con la mirada perdida, e ir pasando por lo que llamamos mirada periférica, persecutoria y cómplice. La dinámica se basa en perseguirse con la vista para desinhibir el ambiente de las miradas y que unos instantes después se propicie más fácilmente el acercamiento entre las personas. La indicación inicial consiste en observarse y perseguir a alguien solo con la mirada sin que lo note, de lejos y de

¹⁴ Reelaborada y rediseñada en colaboración con Ignasi GÓMEZ

cerca, mientras se camina “ad libitum” por el aula. Seguidamente se pide a todos sentarse en el suelo en círculo. Cada persona debe buscar a otra persona del grupo que le sirva de pareja, pero esta búsqueda se realiza sin cambiar la posición del círculo y sólo con movimientos y gestos de la cara y la cabeza. Se trata de buscar la complicidad entre los compañeros y decidirse por una pareja pero sin palabras y realizando sólo los gestos y movimientos que nos permitan comunicarnos utilizando sólo del cuello para arriba. Cada pareja que se va poniendo de acuerdo se tumba en el suelo para que el grupo vaya sabiendo quien queda sin pareja.

- Una vez hechas todas las parejas se dejan entre tres o cuatro minutos para que la persona *A* de cada pareja le cuente su vida a la persona *B*. Se indica que cada persona debe relatar los hechos relevantes de su vida que le parecen oportunos que pueda conocer el grupo y que el nivel de intimidad de lo relatado lo marca, como es obvio, la persona que relata. Quien escucha no puede hacer preguntas, sólo debe prestar atención y esperar a que acabe el relato. Seguidamente se invierten los roles repitiendo el procedimiento.
- La última fase consiste en que cada persona cuenta a todo el grupo la vida de la persona que antes ha escuchado. Se puede sugerir que una parte de lo que se cuenta se haga con mímica.

5.2.2.3.3 *Performance de movimientos cotidianos*

1. Anatomía vivencial general y aplicada al profesional de la música.
2. Organización corporal dinámica en relación a la gravedad, el espacio y el movimiento.
5. Sistema óseo-articular y sistema nervioso. Movilidad articular, coordinación, flexibilidad y tonicidad muscular.
6. Capacidades perceptivas y propioceptivas. Conciencia psico-corporal.
8. Economía de esfuerzo. Relación actividad-reposo, tensión-relajación.
9. Reconocimiento de hábitos corporales y exploración de nuevas maneras de percibir y de hacer.
10. Semiótica del cuerpo estático y dinámico en la formación integral de las personas.
11. Metacognición y conocimiento personal. La cooperación.
12. La música como estímulo creativo, expresivo y comunicativo.

- Esta estrategia fue elaborada y diseñada a partir de la idea original surgida en colaboración con Margarida BARBAL, compañera del Área de Formación

Corporal y Comunicación del Departamento de Pedagogía de la ESMUC. Después se han hecho algunas modificaciones.

- Se trata de observar y observarse en la realización de algunos movimientos cotidianos y posturas corporales, que pueden ser habituales como son, sentarse en una silla, caminar, tumbarse, girarse entre decúbito prono y decúbito supino, sentarse en el suelo y levantarse.
- Se pone atención en percibir donde se concentra la fuerza o la energía que anima al movimiento y en qué parte del cuerpo comienza ese movimiento. Se busca comprender la organización del cuerpo en movimiento, observando su dinámica interior y el reequilibrio constante que todo ello activa.
- Se explica a través de indicaciones sobre todo verbales y alguna no verbal. Es una práctica guiada en la que a veces se solicita a los estudiantes la explicación de la ejecución que realizan.
- Se puede comenzar con una dinámica que persigue la cohesión grupal
 - o Consiste en distribuirse homogéneamente por todo el espacio de la clase desplazándose *ad libitum* pero con la indicación de que éste debe estar ocupado de manera equilibrada. Hay algunas esterillas y algunas sillas repartidas por el espacio.
 - o Se proponen tres acciones posibles: caminar, tumbarse en una esterilla o sentarse en una silla, de manera que haya un equilibrio entre las personas que realizan cada una de estas tres acciones. La mirada periférica vuelve a ponerse en juego.
- Se continua con una dinámica de observación grupal con solistas
 - o Se establece un circuito con dos sillas (I y V) y una superficie de cuatro o cinco esterillas entre las dos sillas.

- Se añaden las acciones que completan el recorrido
 - Caminar de la silla I a la silla V y volver
 - Sentarse en la silla V, levantarse
 - Tumbarse en el suelo boca arriba, girarse boca abajo, volverse a girar y levantarse hasta ponerse de pie
 - Sentarse en el suelo con las piernas estiradas, levantarse
 - Salir caminando del circuito
- Todas las personas van realizando el circuito una tras otra
- Se anima a hacer explícitas las diferencias y similitudes que se observan en los hábitos de otras personas.
- Esta última fase se puede repetir brevemente otros días para permitir trabajarla desde diversas perspectivas.

5.2.2.3.4 *Círculos concéntricos*

- 9. Reconocimiento de hábitos corporales y exploración de nuevas maneras de percibir y de hacer.
- 10. Semiótica del cuerpo estático y dinámico en la formación integral de las personas.
- 11. Metacognición y conocimiento personal. La cooperación.

- La idea original de esta estrategia¹⁵ parte de *una propuesta para enseñar la conducción de grupos* también de VILLA (1998). En ella se integran dos temas de absoluta trascendencia para la animación de grupos: la comunicación no verbal (DAVIS, 1976) y la diversidad de respuestas ante la tarea de tener que ofrecer alternativas sobre un tema dado (DE BONO, 1986).
- Se trata de “obligarse” a buscar diferentes puntos de vista sobre un tema y simultáneamente observar la comunicación no verbal.
- Se realiza también con indicaciones verbales, pero se entregan indicaciones escritas sobre los rasgos del carácter que representa cada color (explicado más

¹⁵ Reelaborada y rediseñada en colaboración con Ignasi GÓMEZ.

abajo). Es una práctica guiada en la que los estudiantes “juegan” a comparar, discutir y justificar diferentes estrategias y decisiones a llevar a cabo, así como posibles alternativas.

- Se pide a seis personas, que pueden presentarse como voluntarias, que salgan del aula. Cada una de estas personas elige un color entre rojo, verde, azul, amarillo, blanco y negro. Se les da un texto que explica el *carácter* de cada uno de los colores, que deberá leer cada persona aisladamente sin desvelar su contenido a ninguna de las otras cinco. Además se les da un texto de una o dos líneas sobre un tema que servirá como motivo de debate entre ellas.
- Las personas que quedaron en el aula se ocupan de preparar el escenario de la actividad, de manera que colocarán seis sillas en círculo en las que se sentarán las seis personas que salieron y el resto de las sillas se colocarán haciendo otro círculo más amplio en el que se sentarán las personas que se quedaron. Estas últimas harán el papel de observadores del debate que llevarán a cabo las personas de los seis colores. Dirigirán la atención tanto a los elementos distintivos del “carácter” de cada color, como a los aspectos no verbales.
- El grupo de personas con colores asignados debatirá desde el punto de vista de “su color” sobre el tema propuesto, llevando un distintivo del color asignado. Al final del debate, cada persona desvela las características de su color, que se habrán visto más o menos explícitas.
- El grupo de observadores expone las particularidades del lenguaje verbal y no verbal que se han dejado ver en cada persona que participaba en el debate. Se puede valorar la correspondencia o coherencia de los colores con el carácter representado.

5.2.2.3.5 *Danzando los segmentos corporales*

1. Anatomía vivencial general y aplicada al profesional de la música.
2. Organización corporal dinámica en relación a la gravedad, el espacio y el movimiento.
6. Capacidades perceptivas y propioceptivas. Conciencia psico-corporal.
7. Aprendizaje del "no hacer" para evitar interferencias en la actividad musical.
8. Economía de esfuerzo. Relación actividad-reposo, tensión-relajación.
9. Reconocimiento de hábitos corporales y exploración de nuevas maneras de percibir y de hacer.
10. Semiótica del cuerpo estático y dinámico en la formación integral de las personas.
11. Metacognición y conocimiento personal. La cooperación.
12. La música como estímulo creativo, expresivo y comunicativo.

- Esta estrategia también fue elaborada y diseñada a partir de la idea original surgida en colaboración con Margarida BARBAL. También se han hecho algunas modificaciones.
- Se trata de experimentar las sensaciones y percepciones que produce activar las tendencias posturales de los segmentos corporales al caminar:
 - o Pelvis: anteversión, retroversión, neutra
 - o Pecho: hacia adentro, hacia afuera, neutro
 - o Pies: abiertos, cerrados, paralelos, asimétricos
 - o Cabeza (desplazada): hacia adelante, hacia atrás, neutra
 - o Brazos: con movimiento, sin movimiento (hombros elevados, hombros bajados)
- Las aclaraciones se hacen con indicaciones verbales y no verbales. Es una práctica guiada y a que los estudiantes contrasten diferentes estrategias para comparar las opciones de experimentación y de costumbre que toman ante los hábitos individuales.
- Caminando libremente por el espacio cada persona prueba y comprueba sus propias tendencias para cada uno de los segmentos
- Se utiliza la diagonal clásica de la clase de danza para observarse y observar las tendencias de movimiento.

- Se realiza un desfile en el que se acentúan voluntariamente las posibles tendencias exagerando posturas y comprobando la repercusión de estas en más de un segmento.
- Se realiza el desfile en dúos marcando cada persona un elemento contrastante del mismo o distinto segmento.
- Se puede utilizar música grabada para dar dinamismo a la actividad y reforzar el carácter lúdico.

5.2.2.3.6 *Instrumentos invisibles*

1. Anatomía vivencial general y aplicada al profesional de la música.
2. Organización corporal dinámica en relación a la gravedad, el espacio y el movimiento.
3. El gesto respiratorio, respiración espontánea, organicidad y adaptación integrada a la acción.
4. Movimiento interno espontáneo.
5. Sistema óseo-articular y sistema nervioso. Movilidad articular, coordinación, flexibilidad y tonicidad muscular.
6. Capacidades perceptivas y propioceptivas. Conciencia psico-corporal.
7. Aprendizaje del "no hacer" para evitar interferencias en la actividad musical.
8. Economía de esfuerzo. Relación actividad-reposo, tensión-relajación.
9. Reconocimiento de hábitos corporales y exploración de nuevas maneras de percibir y de hacer.
10. Semiótica del cuerpo estático y dinámico en la formación integral de las personas.
11. Metacognición y conocimiento personal. La cooperación.
12. La música como estímulo creativo, expresivo y comunicativo.

- La presente estrategia surge ante la necesidad de buscar la concentración y experimentar en el nivel sensorial intenso todo lo que supone la acción de tocar el propio instrumento o cantar.
- Es una estrategia que se explica con pocas indicaciones tanto verbales como no verbales. Supone una práctica parcialmente guiada y requiere la explicación verbal, o más bien la demostración no verbal por parte de los estudiantes, de las alternativas que cada caso exige. En la medida en que la implicación de los participantes crece, las dinámicas se pueden desarrollar hasta convertirse en práctica autónoma.
- Se solicita de cada participante que se disponga a "tocar" su propio instrumento pero sin instrumento, o a "cantar" sin voz, pero haciéndolo como si lo tuviera.

- Se comienza desde el momento de sacar el instrumento de la funda, montarlo o acercar la silla o banqueta para sentarse.
 - Tras esta preparación, se colocan todas las personas en círculo y cada una comienza a hacer los movimientos que se harían para tocar o cantar, pero con los ojos cerrados. Se sugiere que se imagine un fragmento concreto que se sepa más o menos de memoria.
 - El sentido de esto es llegar a la “abstracción corporal” de un conjunto de rutinas que están fuertemente interiorizadas y que, al hacerlas de modo automático, a menudo no se es tan consciente de lo que ese automatismo pueda reflejar.
 - Se puede hacer que la mitad del grupo mantenga los ojos cerrados y la otra mitad abiertos, cambiar un par de veces entre ojos abiertos y cerrados...
 - Se pide poner en relación la actividad de tocar o cantar con la imagen (trabajada con anterioridad) de los planos corporales: frontal, sagital y transversal; y los cuadrantes en que estos dividen el espacio, así como sus propias combinaciones: delantero, trasero, superior e inferior.
- Pueden hacerse modificaciones de los aspectos que se han ido exponiendo hasta ahora; incluso se puede sugerir tocar con los instrumentos, ya visibles, pero esta variedad sólo se debe contemplar si ha habido una preparación para ello a través de otra dinámica y se conduce hacia algún tipo de improvisación que pueda enlazar, por ejemplo, con la estrategia que describimos a continuación.

5.2.2.3.7 *Acompañamiento del movimiento*

1. Anatomía vivencial general y aplicada al profesional de la música.
2. Organización corporal dinámica en relación a la gravedad, el espacio y el movimiento.
3. El gesto respiratorio, respiración espontánea, organicidad y adaptación integrada a la acción.
5. Sistema óseo-articular y sistema nervioso. Movilidad articular, coordinación, flexibilidad y tonicidad muscular.
6. Capacidades perceptivas y propioceptivas. Conciencia psico-corporal.
7. Aprendizaje del "no hacer" para evitar interferencias en la actividad musical.
8. Economía de esfuerzo. Relación actividad-reposo, tensión-relajación.
9. Reconocimiento de hábitos corporales y exploración de nuevas maneras de percibir y de hacer.
10. Semiótica del cuerpo estático y dinámico en la formación integral de las personas.
11. Metacognición y conocimiento personal. La cooperación.
12. La música como estímulo creativo, expresivo y comunicativo.

- *Musicar*: poner música a un texto para que pueda ser cantado (RAE, 2014).

Nos permitimos utilizar el concepto de *musicar* como:

- o poner música a un cuerpo para que pueda ser bailado
 - o poner movimiento a un instrumento para que pueda ser interpretado
- Esta estrategia está basada en una arraigada tradición de la *Rítmica-Dalcroze* y el *Orff-Schulwerk* (hemos hablado de estas concepciones en el apartado 4.3), así como en la transcendencia social del uso de la **improvisación** como herramienta de comunicación, y fomento de la responsabilidad hacia la cooperación (HASELBACH, 1989, pág. 13).
 - Se explica detalladamente con indicaciones verbales y a través de ejemplos ilustrativos con indicaciones no verbales. Se pueden mostrar también fragmentos de documentación en vídeo sobre el tema. Es una práctica guiada que debe ser analizada por los estudiantes y posteriormente argumentadas las ideas o razones que han hecho tomar una decisión concreta sobre cómo moverse o qué interpretar, dependiendo si se estaba haciendo uno u otro rol. Puede acabar como práctica autónoma enlazando con alguna variante como puede ser la *coreografía de firmas*.
 - Se trata de musicar el movimiento y mover la música.
 - o *Muestra lo que escuches que suena*

- Formas básicas del movimiento: desplazamiento (convencional: caminar), giro y salto.
- Tiempo, espacio, intensidad y fluidez.
- Sentimientos y emociones.
- ...
- *Toca o canta lo que veas que se mueve*
 - Timbre, intensidad, duración y altura.
 - Dinámica, agógica, articulación y acento.
 - ...
- Puede desarrollarse hacia múltiples y variadas dinámicas: robots, estilo *Bauhaus*, máquina, frase con gestos (tríos o cuartetos), firmas...
- Debe mantenerse una atención hacia el estado de alerta para cuidar que las personas participantes mantengan la concentración y la intensidad tanto en los aspectos de percepción como en los de expresión. Suele ayudar al comienzo la indicación *dejarse llevar*.

5.2.2.3.8 Coreografía colectiva

1. Anatomía vivencial general y aplicada al profesional de la música.
2. Organización corporal dinámica en relación a la gravedad, el espacio y el movimiento.
3. El gesto respiratorio, respiración espontánea, organicidad y adaptación integrada a la acción.
5. Sistema óseo-articular y sistema nervioso. Movilidad articular, coordinación, flexibilidad y tonicidad muscular.
6. Capacidades perceptivas y propioceptivas. Conciencia psico-corporal.
7. Aprendizaje del "no hacer" para evitar interferencias en la actividad musical.
8. Economía de esfuerzo. Relación actividad-reposo, tensión-relajación.
9. Reconocimiento de hábitos corporales y exploración de nuevas maneras de percibir y de hacer.
10. Semiótica del cuerpo estático y dinámico en la formación integral de las personas.
11. Metacognición y conocimiento personal. La cooperación.
12. La música como estímulo creativo, expresivo y comunicativo.
13. Aproximación a algunas concepciones y corrientes del trabajo corporal.

- Una de las características de las actividades musicales en grupo es la dispersión que provoca el trabajo intenso en varios frentes simultáneos de inteligencia. La tradición de los desarrollos de la pedagogía musical del siglo XX, como ya

vimos en el capítulo 4, ha consolidado algunas buenas alternativas para dar respuesta adecuada a situaciones de clase cambiantes y diversas. Una de ellas es la que podríamos llamar la “clase no verbal”.

- Nos estamos refiriendo a crear una coreografía que además de ser realizada en grupo, es también, elaborada colectivamente. Es decir, el conjunto de movimientos que la integran está compuesto por todas las personas participantes en la clase. La idea de esta estrategia también forma parte de dinámicas usadas en el *Orff-Schulwerk*.
- Cada persona comienza buscando una frase corta o un concepto de dos o tres palabras y lo memoriza. Como fuente, se pueden usar textos de prensa o literatura, al igual que cualquier tipo de frases inventadas en el momento sobre un tema concreto o sobre acontecimientos recientes de la vida cotidiana.
- Se trata de no emitir palabra alguna mientras se utiliza la fuerza de los gestos y la expresión corporal para concentrar la atención. Esta “clase no verbal” posibilita como decimos, un alto grado de concentración y atención hacia la actividad, pues la práctica musical conjunta ofrece oportunidades para evitar esa dispersión de la que hablábamos más arriba (BERNHART & BERNHART, 2007).
- En la *kinesfera*, se exploran gestos corporales posibles que expresen la frase escogida mientras se repite esta interiormente. Poco a poco, se fija una secuencia de dos o tres movimientos que represente la frase, que ahora ya sí, se puede susurrar a la vez que se experimenta. El estilo de expresión es libre (realista, figurativo, abstracto, impresionista...). Paulatinamente se va aumentando el volumen al decir la frase y expresarla.
- En círculo, se muestra al grupo la expresión corporal de cada frase y todos aprenden por imitación cada una de las frases con sus correspondientes gestos

corporales. Poco a poco se puede ir retirando el texto quedando sólo la expresión corporal de la suma de las propuestas de todas las personas.

- Se puede acabar realizando la coreografía aprendida añadiendo una base musical. Agregar música abre las posibilidades expresivas, comunicativas y creativas a la vez que es una herramienta facilitadora para cuadrar secuencias. Se ha de tener en cuenta, en cualquier caso, que la riqueza potencial de este añadido es enorme y puede dar lugar a desarrollos muy abiertos que requerirían una fuerte dedicación temporal. Sobre todo si se ofrece la posibilidad de utilizar música en directo.

Para finalizar la exposición y explicación de estas estrategias de aprendizaje ofrecemos una síntesis de los niveles de autonomía que supone el desarrollo de cada una de ellas. La intensidad de color indica el grado en el que se dan cada uno de los modos de actuación.

	<i>cirrit</i>	<i>biopar</i>	<i>movscots</i>	<i>circon</i>	<i>segcor</i>	<i>instinv</i>	<i>acomovi</i>	<i>coreopropia</i>	<i>creacoop</i>
PROFESOR									
INDICACIONES VERBALES	■	■	■	■	■	■	■	■	■
INDICACIONES NO VERBALES	■		■		■	■	■	■	
INDICACIONES ESCRITAS				■					■
PROFESOR+ESTUDIANTES									
PRÁCTICA GUIADA	■	■	■	■	■	■	■	■	
ANÁLISIS DE CASO					■	■	■	■	■
JUSTIFICACIÓN DE DECISIONES			■	■			■	■	■
ESTUDIANTES									
DISCUSIÓN DE ALTERNATIVAS				■		■	■	■	■
PRÁCTICA AUTÓNOMA		■				■	■	■	■

Tabla 12: Responsabilidad progresiva hacia la autonomía del aprendizaje -inspirado en MONEREO, POZO y CASTELLÓ (2007) y POZO y MATEOS (2009)-

5.2.2.4 Otras estrategias

Estas estrategias son una muestra para tratar algunos aspectos de la asignatura que, aunque no tienen una naturaleza específicamente grupal, también pueden servirse del elemento colectivo y cooperativo para ser efectivas.

5.2.2.4.1 *Columna, gato, reptil, "flexrotin"*

1. Anatomía vivencial general y aplicada al profesional de la música.
2. Organización corporal dinámica en relación a la gravedad, el espacio y el movimiento.
3. El gesto respiratorio, respiración espontánea, organicidad y adaptación integrada a la acción.
5. Sistema óseo-articular y sistema nervioso. Movilidad articular, coordinación, flexibilidad y tonicidad muscular.
6. Capacidades perceptivas y propioceptivas. Conciencia psico-corporal.
8. Economía de esfuerzo. Relación actividad-reposo, tensión-relajación.
9. Reconocimiento de hábitos corporales y exploración de nuevas maneras de percibir y de hacer.
11. Metacognición y conocimiento personal. La cooperación.

- Son tres dinámicas que tratan el trabajo sobre la columna vertebral, agrupadas en lo que podríamos llamar un mini bloque de actividades y que pueden ilustrar la acción sobre un mismo tema propuesto como un arco que va desde las rutinas individuales hasta las estrategias de aprendizaje cooperativo. Es decir, que abordan los mismos contenidos desde el aspecto intrapersonal, interpersonal e intragrupal.
- Se parte de la posición *a cuatro patas* (rodillas y manos) haciendo un arco convexo hacia arriba (gato) para pasar vértebra por vértebra a un arco convexo hacia abajo (silla). Esto lo realiza cada persona individualmente mientras otra persona observa. Después de realizado un par de veces, la persona que observa va recorriendo sutilmente las vértebras, posando su mano o las yemas de los dedos sobre ellas y efectuando un suave masaje. Mientras, la otra persona continúa con el movimiento de cabeza a pelvis. Luego se cambian los roles.
- Cada persona vuelve a su esterilla y se coloca en decúbito prono. En esta posición se debe imaginar que la columna ha perdido su función de soporte y ya no puede mantener el tronco erguido, aunque sigue siendo punto de anclaje de los músculos y permite mover el tronco sin levantarlo. Se trata de buscar el

modo de desplazarse con esta limitación de funciones buscando la percepción de la carga que en esta posición debe ser reemplazada por otras partes y que en posición erguida tiene la columna.

- La tercera parte de esta estrategia es una dinámica de carácter lúdico para experimentar los movimientos globales del tronco gracias a la movilidad de la columna: flexión, extensión, rotación, inclinación. En ocasiones anteriores, ya se habrán realizado rutinas individuales específicas para la experimentación de estos conceptos bajo otra dimensión.
 - o Se hacen dos equipos que se colocan en filas paralelas, una persona detrás de otra y orientadas en la misma dirección. Se distribuyen alternativamente en la hilera, una persona sentada en el suelo y otra de pie. Se dispone de una pelota de goma (de 40cm de diámetro +/-).
 - o Se trata de pasar la pelota hacia atrás de la fila, por encima de la cabeza (las personas que están sentadas en el suelo) y por debajo de las piernas (las que están de pie), haciendo movimientos de flexión y extensión respectivamente.
 - o En una segunda fase, en la que todas las personas están de pie, se pasarán la pelota también hacia atrás de la fila, pero en este caso por el lateral alternando los dos lados, haciendo movimientos de rotación.
 - o En la última fase las filas se deben hacer laterales de manera que se pasen la pelota de lado a lado por encima de la cabeza. Una manera de asegurarse que la pelota se pasa por encima de la cabeza es que cada fila se coloque de cara a una pared. De esta manera se harán movimientos de inclinación.

5.2.2.4.2 Pies táctiles

5. Sistema óseo-articular y sistema nervioso. Movilidad articular, coordinación, flexibilidad y tonicidad muscular.
6. Capacidades perceptivas y propioceptivas. Conciencia psico-corporal.
9. Reconocimiento de hábitos corporales y exploración de nuevas maneras de percibir y de hacer.
11. Metacognición y conocimiento personal. La cooperación.

- Esta estrategia también está compuesta de tres dinámicas cuya finalidad es acercarse a las sensaciones y percepciones de los pies, en un ambiente distendido, grato y si puede ser, cautivante.
- Se colocan un buen número de esterillas juntas en el aula formando una superficie amplia, de forma rectangular o cuadrada, de unos 30 a 36 m²; y se colocan tantas sillas como participantes en los laterales, por fuera de la superficie, de manera que puedan ser ocupadas poniendo los pies descalzos sobre las esterillas.
- Se comienza caminando por este espacio de suelo blando “aprovechando” su tacto en los pies, mientras se realiza alguna actividad de las dinámicas descritas en *coreografía colectiva* o *movimientos cotidianos*, pero está claro que ahora tienen los condicionamientos de este espacio delimitado y también se les dedica menos tiempo.
- Cada persona se sienta en una silla manteniendo como hemos dicho los pies en la esterilla y comienza el automasaje de pies sobre el que se dan breves indicaciones. Primero se realiza con las manos y después posando los pies alternativamente sobre pelotas pequeñas (de 6 cm de diámetro aprox.) de dureza y textura variada. Mientras que se lleva a cabo esta actividad se puede entregar algún texto breve, de un par de líneas, que haga referencia a algunos aspectos de los que se tratan en nuestro bloque de *fundamentos*; de este modo se introduce un tema de conversación sobre el que se hacen apreciaciones y comentarios durante el tiempo de la actividad.

- La última dinámica de esta estrategia consiste en experimentar algunos elementos de motricidad fina de los pies que normalmente no se ponen en funcionamiento, como escribir, hacer pequeñas formas o agarrar objetos minúsculos. Estas actividades se pueden hacer también en combinación con otras acciones que ya hemos descrito: ojos cerrados, en parejas. etc.

5.2.2.5 Creación colectiva de expresión en grupo cooperativo

1. Anatomía vivencial general y aplicada al profesional de la música.
2. Organización corporal dinámica en relación a la gravedad, el espacio y el movimiento.
3. El gesto respiratorio, respiración espontánea, organicidad y adaptación integrada a la acción.
4. Movimiento interno espontáneo.
5. Sistema óseo-articular y sistema nervioso. Movilidad articular, coordinación, flexibilidad y tonicidad muscular.
6. Capacidades perceptivas y propioceptivas. Conciencia psico-corporal.
7. Aprendizaje del "no hacer" para evitar interferencias en la actividad musical.
8. Economía de esfuerzo. Relación actividad-reposo, tensión-relajación.
9. Reconocimiento de hábitos corporales y exploración de nuevas maneras de percibir y de hacer.
10. Semiótica del cuerpo estático y dinámico en la formación integral de las personas.
11. Metacognición y conocimiento personal. La cooperación.
12. La música como estímulo creativo, expresivo y comunicativo.
13. Aproximación a algunas concepciones y corrientes del trabajo corporal.

- Para esta estrategia, tomamos como referencia la *investigación en grupo* ("Group Investigation") de SHARAN y SHARAN (1976, 1994), asumiendo las variaciones de FABRA (1992) y la propia *enseñanza recíproca*, aquí mismo mencionada, con las modificaciones de MONEREO, POZO y CASTELLÓ (2007). Algunos de nuestros autores (DÍAZ-AGUADO, 2003) (DURÁN, 2009), han alabado las cualidades de esta estrategia o han establecido similitudes con el *trabajo por proyectos* (PUJOLÀS, 2003) de la que HERNÁNDEZ y VENTURA han hecho significativas aportaciones (1992, 2005).
- Nos basamos también en el concepto de **Creación Colectiva**, tomando algunas ideas de BUENAVENTURA (RENDÓN, 2008) y otros autores (HALAC, 2006) (BRAMBILLA, 2009).
- Por último, seguimos el esbozo de *modelo didáctico* que sugieren COTERÓN y SÁNCHEZ (2013) para la **creatividad** en el ámbito de la Expresión Corporal. Modelo basado en las aportaciones clásicas de la tradición del estudio de la

creatividad en educación y algunas otras aportaciones relevantes de las últimas décadas. Algunos aspectos de este esbozo se pueden recoger en una posible estructura del proceso compuesto por cuatro factores, que pueden considerarse también como fases:

- *Desinhibición - aprender a probar - (fluidez)*

aportar nuevas soluciones e ideas

- *Producción - ¿y si...? - (flexibilidad)*

conseguir respuestas variadas

- *Selección - escojo lo que más me gusta - (originalidad)*

buscar lo desconocido

- *Elaboración - mejoro lo que he decidido y hago*

escoger, organizar y estructurar

- Los estudiantes se ven confrontados con realizar de modo colectivo una reflexión sobre la “mini actividad” que se les ha presentado. Deben analizar su propio caso como grupo, por medio de la argumentación y justificación fundamentada de decisiones, para de este modo, poder ofrecer como colectivo una paleta diferenciada de posibles alternativas ante cómo plantear la “acción” en contextos diversos.
- D. J. ELLIOTT (1995) nos orienta con sus *dimensiones de una pieza musical*, en las que se sugieren estímulos para actividades en el aula y reflexiones sobre ellas mismas (EVELEIN, 2009) (IBARRETXE, 2007).
 - Presentación e interpretación.
 - Creación, diseño y construcción musical.
 - Expresión de tradiciones, estándares y contextos prácticos.

- Expresión de sentimientos y emociones.
 - Representación y caracterización.
 - Información como reflejo cultural y social.
- Se realiza como *práctica guiada, cooperativa y autónoma*. Como hemos dicho, abarca entre cuatro y cinco sesiones, y por esta razón supone un recorrido más largo en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje de los estudiantes que perseguimos. Tiene elementos de la *tutoría entre iguales*.
 - Esta actividad se realiza en la fase final de la asignatura y pretende suponer una puesta en práctica y aplicación de las dinámicas de formación, expresión y comunicación que se han ido trabajando a lo largo de las sesiones anteriores de la asignatura. La entendemos a modo de una estructura de unidad didáctica de síntesis de toda la asignatura.
 - Se explica por medio de indicaciones verbales y escritas, estas últimas en forma de un breve documento (ver anexos) del que ofrecemos un extracto para facilitar la comprensión de las dinámicas que contiene esta estrategia:
 - La gestión del trabajo (materiales, tiempo,...) y la responsabilidad del desarrollo de la actividad recae en el grupo cooperativo.
 - La integración del uso explícito del movimiento corporal, la voz, y el instrumento musical es el lenguaje para la presentación de una acción en la que deben intervenir activamente cada una de las personas que componen el grupo, pudiendo solicitar la intervención de otras personas del grupo clase o externas.
 - Se establece una estructura de la *acción* a preparar: que esta sea de entre 7 y 9 minutos, con música en vivo e improvisación, y con pasajes solistas, dúos, tríos y *tuttis*.

- Se insiste en la importancia de la integración en el proceso de creación de las dinámicas de trabajo de las **rutinas individuales**.
- Se solicita la entrega de un documento escrito que recoja los elementos y datos del proceso de trabajo.

5.2.3 Aplicación de la Intervención

El estudio se proyecta para llevarse a cabo en tres grupos diferentes (de la misma asignatura, ya se ha dicho), pero no simultáneos. Cada uno de estos tres grupos constituye un ciclo del proceso de investigación acción y se ha desarrollado a lo largo de los últimos tres cursos académicos.

Se comunica a los estudiantes la realización del estudio y se les informa a su vez que algunos aspectos de la asignatura van a ser objeto de evaluación y análisis, para lo que se ofrece la posibilidad de que hagan las apreciaciones que consideren oportunas. Se deja clara la confidencialidad de los datos así como las identidades de las personas participantes. Se informa también que la muestra para el estudio incluye a todo el grupo. En la siguiente tabla se muestran los datos generales de las personas participantes en el estudio.

grupo A	sexo	grupo B	sexo	grupo C	sexo
A01	M	B01	M	C01	M
A02	H	B02	H	C02	H
A03	H	B03	H	C03	M
A04	M	B04	H	C04	H
A05	H	B05	H	C05	M
A06	M	B06	H	C06	H
A07	H	B07	H	C07	H
A08	M	B08	H	C08	H
A09	M	B09	H	C09	H
A10	H	B10	M	C10	H
A11	M	B11	H	C11	H
A12	H	B12	M	C12	H
A13	H	B13	H	C13	M
A14	H	B14	M	C14	H
		B15	H	C15	M

Tabla 13: Datos generales de los estudiantes participantes en el estudio

Por tanto, la muestra sobre la que se realiza el estudio es intencional y no probabilística y abarca a todo el grupo de clase. Se realiza de este modo por conveniencia para las características del estudio.

Ya hemos indicado a lo largo de este mismo capítulo las características generales de la asignatura, así como nuestra propuesta de concreción. Ahora presentamos el desarrollo esquemático de las vicisitudes del proceso en cada uno de los grupos para después comparar lo acontecido en ellos, así como para explicar las diferencias y cambios que se han ido aplicando y poniendo en funcionamiento.

Secuencia de intervención del grupo A (curso 2012-2013)

A				
sesión	fecha	SECUENCIA	ESTRUCTURA	actividades
1	15/02/2013	conocimiento	rutinas	
			fundamentos	biografía corporal
			estrategias AC	movscots
			estrategias AC	cirrit
2	22/02/2013		fundamentos	pla docent
			estrategias AC	cirrit
			estrategias AC	biopar
			estrategias AC	coreograpropia
3	01/03/2013		rutinas	
			estrategias AC	cirrit
			estrategias AC	cooperar-competir
4	08/03/2013		rutinas	
		puente	lluvia de ideas "cooperación"	
		fundamentos	AC (5 elementos)	
5	15/03/2013	interacción	rutinas	
			fundamentos	3 estructuras de aprendizaje
			estrategias AC	creación colectiva
			estrategias AC	circulos concéntricos
6	22/03/2013			
7	05/04/2013		rutinas	
			estrategias AC	cirrit
			puente	mapa AC (5 elementos)
8	12/04/2013		rutinas	
			estrategias AC	cirrit+impro
9	19/04/2013		rutinas	suelo+pies
			puente	mapa AC (5 elementos) análisis
		puente	trios gestuales	
10	26/04/2013	rutinas		
		estrategias AC	cirrit	
		estrategias AC	acomovi	
		estrategias AC	firmas	
11	03/05/2013	rutinas		
		estrategias AC	coreograpropia	
		estrategias AC	firmas	
12	10/05/2013	entorno de creación	rutinas	
			estrategias AC	cirrit transformación
			creación colectiva	
13	17/05/2013		rutinas	
			creación colectiva	
			estrategias AC	cirrit transformación
			fundamentos	creación colectiva
14	24/05/2013		rutinas	
			estrategias AC	cirrit
			creación colectiva	
15	07/06/2013		rutinas	
			creación colectiva	presentación

Tabla 14: Secuencia de intervención (grupo A)

Secuencia de intervención del grupo B (curso 2013-2014)

B					
sesión	fecha	SECUENCIA	ESTRUCTURA	actividades	
1	20/09/2013	conocimiento	rutinas		
			fundamentos	pla docent	
			estrategias AC	movscots	
2	27/09/2013		estrategias AC	cirrit	
			rutinas	suelo	
			fundamentos	biografía corporal	
3	04/10/2013		estrategias AC	movscots	
			estrategias AC	cirrit	
			rutinas	suelo	
4	11/10/2013		interacción	estrategias AC	biopar
				estrategias AC	cirrit
				estrategias AC	segcor
5	18/10/2013			estrategias AC	biopar
		rutinas		suelo	
		estrategias AC		imitación en fila	
6	25/10/2013	estrategias AC		segcor	
		estrategias AC		cirrit transformación	
		rutinas		suelo	
7	08/11/2013	estrategias AC		instinv	
		estrategias AC		coreograpropia	
		rutinas		suelo	
8	15/11/2013	puente		lluvia de ideas "cooperación"	
		estrategias AC	cirrit transformación		
		estrategias AC	coreograpropia		
9	22/11/2013	estrategias AC	reptil		
		estrategias AC	columna juego "flexorin"		
		rutinas			
10	29/11/2013	estrategias AC	pies		
		estrategias AC	acomovi		
		rutinas			
11	13/12/2013	entorno de creación	puente	mapa eutonia	
			puente	inventario de actividades	
			estrategias AC	acomovi+coreograpropia	
12	20/12/2013		rutinas		
			puente	masajemanos parejas	
			estrategias AC	cirrit transformación	
13	10/01/2015		rutinas		
			creación colectiva		
			rutinas		
14	17/01/2015		estrategias AC	cirrit	
			creación colectiva		
			rutinas		
				estrategias AC	preparación
			creación colectiva	presentación	

Tabla 15: Secuencia de intervención (grupo B)

Secuencia de intervención del grupo C (curso 2014-2015)

C				
sesión	fecha	SECUENCIA	ESTRUCTURA	actividades
1	19/09/2014	conocimiento	rutinas	
			fundamentos	pla docent
			estrategias AC	cirrit
			estrategias AC	movscots
2	26/09/2014		rutinas	
			fundamentos	biografia corporal
			estrategias AC	movscots
			estrategias AC	cirrit
3	03/10/2014		rutinas	
			estrategias AC	segcor
			estrategias AC	cirrit
			estrategias AC	biopar
4	10/10/2014	rutinas		
		estrategias AC	instinv	
5	17/10/2014	interacción	rutinas	
			estrategias AC	homogeneidad espacial
			estrategias AC	cirrit
			estrategias AC	segcor
6	24/10/2014		rutinas	
			fundamentos	lluvia de ideas "cooperación"
			puente	columna por parejas
			estrategias AC	segcor
7	07/11/2014		rutinas	
			puente	del suelo al cielo
			estrategias AC	acomovi
			estrategias AC	planos ejes cuadrantes
8	14/11/2014	rutinas		
		estrategias AC	reptil	
		puente	suelo al cielo	
		puente	estructuras de aprendizaje	
		estrategias AC	columna juego "flexorin"	
		estrategias AC	acomovi	
9	21/11/2014	impro	...	
		estrategias AC	pilla en el circulo	
		estrategias AC	acomovi	
10	28/11/2014	rutinas	pies	
		estrategias AC	coreograpropia	
11	05/12/2014	entorno de creación	rutinas	
			creación colectiva	
			fundamentos	valoración
12	12/12/2014		rutinas	
			creación colectiva	
			fundamentos	valoración
13	19/12/2014		rutinas	
			creación colectiva	
14	09/01/2015		rutinas	
			puente	preparación
			creación colectiva	
15	16/01/2015		rutinas	
		puente	preparación	
		creación colectiva	presentación	

Tabla 16: Secuencia de intervención (grupo C)

Ofrecemos ahora la síntesis esquemática de la *secuencia genérica* y la *estructura de las sesiones* tal cual se ha desarrollado en cada grupo. Los números indican, por una parte, la *cantidad de sesiones* que ha durado cada una de las *fases de la secuencia genérica* y, por otra, la cantidad de sesiones en las que se ha realizado cada *tipo de bloque de actividades* de la *estructura de las sesiones*.

cantidad de sesiones			SECUENCIA GENÉRICA	ESTRUCTURA DE LAS SESIONES														
				rutinas individuales			puente			estrategias de AC			fundamentos			creación colectiva		
A	B	C		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C			
4	3	4	comunicación	3	3	4	1	-	-	4	3	4	3	2	2	-	-	-
7	7	6	interacción	6	7	5	3	4	3	7	7	6	1	2	1	-	-	-
4	4	5	entorno de creación	4	4	5	-	-	2	3	2	-	1	-	2	4	4	5

Tabla 17: Secuencia genérica y estructura de las sesiones -aplicación-

- Grupo A
- Grupo B
- Grupo C

En la tabla que mostramos a continuación se ofrece un esquema del cronograma de la aplicación con el detalle de las actividades realizadas en cada grupo, en el que se pueden apreciar los cambios que se han producido a lo largo de los tres ciclos. Más adelante en el capítulo de resultados explicamos estos cambios aclarando las características de nuestra puesta en práctica.

Cronograma de la aplicación por actividades realizadas en cada grupo.

	A	B	C
1. rutinas individuales			
1.1. sensación y percepción tónica, articular, muscular			
1.2. respiración			
1.3. levantarse y tumbarse "en espiral"			
1.4. ¿cómo estamos antes y después? conciencia racional			
1.5. (d)escribiendo sensopercepción, emoción, pensamiento, sentimiento...			
1.6. columna			
1.6.1. esquema e imagen por el tacto en parejas			
1.6.2. soporte y movilidad (<i>reptil</i>)			
1.6.3. flexión-extensión-inclinación-rotación (<i>flexorin</i>)			
1.7. pies táctiles (pitá)			
2. estrategias de aprendizaje cooperativo			
2.1. círculo rítmico (cirrit)			
2.1.1. red de nombres con pelota y ritmo			
2.1.2. coordinación compleja			
2.1.3. improvisación rítmica - corporal y voz			
2.1.4. improvisación melódica - corporal e instrumentos			
2.2. transformación (cirrit)			
2.2.1. dos filas frente a frente			
2.2.2. caminando ad libitum por el aula			
2.3. biografía por parejas (biopar)			
2.3.1. mirada perdida, periférica, dirigida y cómplice			
2.3.2. historia de vida			
2.3.3. mimica			
2.4. performance de movimientos cotidianos (movscots)			
2.4.1. homogeneidad espacial en grupo			
2.4.2. solo			
2.5. círculos concéntricos (circon)			
2.6. danzando los segmentos corporales (segcor)			
2.6.1. solo y parejas			
2.6.2. coro			
2.7. instrumentos invisibles (instinv)			
2.8. acompañamiento del movimiento (acomovi)			
2.8.1. robots - voz e instrumentos			
2.8.2. máquina - voz e instrumentos			
2.8.3. frase con gestos (tríos o cuartetos) - voz e instrumentos			
2.8.4. firmas - voz e instrumentos			
2.9. coreografía colectiva (coreopropia)			
3. creación colectiva de expresión en grupo cooperativo (creacoop)			
4. fundamentos (debates, exposiciones e informaciones)			
4.1. plan docente de la asignatura			
4.2. biografía corporal			
4.3. diario reflexivo			
4.4. eutonia (aproximación al concepto)			
4.5. aprendizaje cooperativo			
4.5.1. la cooperación (lluvia de ideas)			
4.5.2. tres estructuras de aprendizaje			
4.5.3. cinco elementos del AC			
4.6. sensopercepción			
4.7. la creatividad - concepto, fases y factores			
4.8. inventario-almacén de la asignatura			

Tabla 18: Cronograma de la aplicación de la intervención - ciclos de ACCIÓN

5.3 DISPOSITIVOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

¿Dónde pusimos la mirada a la hora de recoger datos que nos ayudaran a responder a las preguntas de investigación y fueran por tanto coherentes con nuestros objetivos?

Las herramientas previstas para la recogida de datos se basan en gran medida en la propia observación de los sujetos participantes en el proceso, tanto el profesor como el alumnado. Se quiere dar una gran importancia a las reflexiones que se realizan durante la aplicación de la intervención diseñada. Es decir, haremos uso de la **observación participante** desde la perspectiva de los estudiantes (**diarios reflexivos**) y desde la perspectiva del profesor (**notas de campo**)

Se realizarán **entrevistas en grupo** al alumnado con el fin de considerar la perspectiva del alumnado de un modo explícito y de ver la posibilidad de contrastar sus apreciaciones con la percepción que tienen del desarrollo de la propia asignatura, e incluso con las que hayan podido hacer en su propia observación participante por medio de sus diarios reflexivos.

También se planifica un **grupo de discusión** con el fin de abrir la posibilidad a un debate entre los estudiantes y considerar puntos de vista diversos.

Por otra parte se indagará la posibilidad de contar con algunos de los colegas del propio Departamento de Pedagogía, con la consideración de expertos en algunos aspectos de los que se desean apreciar, para desarrollar una **observación no participante**.

Es muy probable que surja la necesidad de efectuar **consulta de documentos** para apoyar alguno de nuestros planteamientos y dejamos abierta la puerta al uso de otras herramientas que en el curso del proceso de investigación puedan requerirse.

Sobre triangulación de datos DENZIN propone estudiar el mismo fenómeno en momentos diferentes, en lugares diferentes y con personas diferentes (FLICK, 2014, pág. 68). Este es nuestro caso:

- Abordamos el estudio de un *fenómeno*, la asignatura FCC-I en tres cursos consecutivos, *momentos diferentes*.
- *Lugares diferentes*. Es cierto que este aspecto no es cien por cien aplicable a nuestro caso, pues la asignatura se imparte básicamente en la misma aula del mismo edificio cada cuatrimestre. Debemos mencionar, en cualquier caso, que, como ya hemos señalado anteriormente, en la fase que llamábamos *entorno creativo* se forman grupos cooperativos que trasladan su actividad a diferentes aulas, y el poder contar con ellas no sólo depende de la disponibilidad de espacios, sino también de los perfiles de las personas que componen el grupo. En ocasiones es necesario el uso de aulas específicas que cumplan ciertas condiciones o contengan determinados instrumentos cuyo transporte es difícil o incluso imposible. Esto añade una característica específica a los **diversos entornos** en los que se realizan estas dinámicas e incluso en ocasiones, hasta un atractivo. Por tanto, consideramos que nuestro estudio puede cumplir parcialmente, pero con claridad, esta característica.
- *Personas diferentes*. Pensamos que esta es la característica que más fortaleza da a nuestro estudio. Hemos insistido, y es una de sus características, en la atención a la diversidad como elemento central de nuestra intervención. Pero no sólo las personas de dentro de cada grupo de clase son diferentes, también lo son los grupos cooperativos que formamos en la fase de *entorno creativo*. Las pautas que seguimos para configurar los grupos parten de una fuerte consideración de criterios de heterogeneidad. Aspectos como la edad, el sexo o el instrumento que tocan, así como la implicación que muestran en la asignatura, la participación en las actividades o lo que conocemos a través de

los diarios de cómo van entendiendo la asignatura, pueden ofrecernos una estimable información a la hora de constituir los grupos cooperativos diversos que sean fuente de procesos creativos más enriquecedores.

Estas características nos dan, por tanto, un entorno propicio para la recogida de datos a través de unas herramientas que respondan a estos criterios que acabamos de exponer.

5.3.1 Observación participante

5.3.1.1 Notas de campo sobre la asignatura

En la observación participante se integrarán aspectos globales recogidos como registros anecdóticos, que son resultado de notas de clase y conversaciones espontáneas a la entrada de clase, a la salida, o fuera de ella. Aceptamos la dificultad de la perspectiva del observador que está inmerso en la situación que observa y somos conscientes de que *no todos los aspectos de una situación se pueden captar (y anotar) al mismo tiempo* (FLICK, 2007, pág. 156). Asumimos también que esta herramienta la forman un conjunto de datos a veces deslavazados y poco estructurados. Aun con todas estas limitaciones, la información que ofrece es de una riqueza y sustancia formidable.

Nuestras notas de campo no suponen un diario, ni un relato detallado. Tampoco son datos referentes a cómo se han recogido otros datos, ni sobre el análisis de estos; sino sobre todo, estas notas significan para nosotros

relatos condensados en palabras individuales, oraciones, citas de conversaciones, etc.;

SPRADLEY, citado por FLICK (2007, pág. 187)

5.3.1.2 Diarios reflexivos de los estudiantes

Una de las herramientas de evaluación de la asignatura (ver anexos) es la realización de un diario reflexivo por parte de los estudiantes, basado en la evolución del trabajo en cada sesión de clase. Se valora el proceso de desarrollo (y en cierta medida la

posible consolidación) de la capacidad de hacerse preguntas y argumentar sobre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se tratan en la asignatura o aparecen de manera implícita o derivada en ella. Todo ello relacionado con los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre temas con los que puedan establecer algún tipo de conexión.

En nuestro caso, nos parece relevante la aportación de GARCÍA y MORENO (2003), que consideran *el diario personal del alumno como instrumento de reflexión en la expresión corporal*. También afirman estas autoras que lo que se pretende es

que el alumno tome conciencia de su propia actuación durante las sesiones (...) y que mejore progresivamente su capacidad de reflexión (...) queremos acceder al contenido de la reflexión del alumno, así como a la profundidad con la que los alumnos reflexionan

(GARCÍA & MORENO, 2003, pág. 7)

Se trata pues de desarrollar el propio pensamiento en relación con las dinámicas y situaciones de clase, de recoger *las ideas que expresan las vivencias, sentimientos, o sensaciones experimentadas por los alumnos durante las sesiones* (pág. 5).

Para su elaboración, se solicita ir escribiendo paralelamente al desarrollo de las clases y se sugiere relatar ideas, sentimientos y sensaciones de las dinámicas vividas en las sesiones, a la vez que relacionarlo con experiencias previas. Se recomienda realizar una aportación al diario que se refiera a cada clase, y se acepta que esto pueda ser de otro modo, siempre que se mantenga una continuidad, que básicamente ayuda a nutrir la reflexión permanente. Se advierte de modo un tanto informal que “la reflexión caduca” y que aquella que no se hace hoy, mañana verá que hay otra que quiere ocupar su lugar.

El modo de entrega de este diario reflexivo es a través del *aulari* (plataforma en red de la ESMUC). Se solicita que se entregue durante la semana posterior a cada sesión, pero en cualquier caso antes de la siguiente.

5.3.2 Entrevistas en grupo

El modelo de entrevista propuesto es el de la entrevista semiestructurada con rasgos característicos de la entrevista semiestandarizada incluso etnográfica (FLICK, 2007), para desarrollar elementos más subjetivos de las personas entrevistadas que nos pongan en la línea de reconstruir la “teoría subjetiva” de cada una de ellas y en las que los temas se abordan a través de un complejo equilibrio de pregunta abierta, pregunta guiada y pregunta de confrontación. Para ello, se intentaron convertir los diálogos “de pasillo” en conversaciones con un cierto grado de estructuración con el fin de recoger información sobre elementos relevantes del problema de investigación. De este modo, y siguiendo a SPRADLEY (1980) y FLICK (2007), se estableció un protocolo adaptado a la situación específica que nos ocupa, para proceder del siguiente modo:

- Hacer una petición explícita de celebración de la entrevista.
- Fijar el momento para llevarla a cabo “agenda en mano”
- Ofrecer una explicación en la que se describe el proyecto y el sentido de la propia entrevista.
- Elaborar preguntas descriptivas, estructurales y de contraste.

Guión de cuestiones a tratar en las entrevistas en grupo:

- Recordar y describir las **reacciones** ante propuestas de trabajo cooperativo.
- Recordar lo tratado en clase sobre los **elementos esenciales** del aprendizaje cooperativo.
- **Interés** propio **por aplicar** dinámicas, estrategias, estructuras... de aprendizaje cooperativo.
- Opinión sobre la **predisposición** y el interés de los **compañeros** a ayudarse y trabajar juntos.

- ¿Hasta dónde consideran que han llegado en el desarrollo como grupo?
Referencia posible a la *curva de rendimiento* de KATZENBACH y SMITH (apartado 2.2.1).
- Relacionar los términos **cooperación y educación**.
- Concepto de **cercanía** personal.
- “Mejor solo que mal acompañado”.
- Posibilidad de establecer diferentes **características** entre **personas cooperativas** y no cooperativas.
- Opinión general sobre si el trabajo cooperativo **facilita** el alcance de los **objetivos** de aprendizaje.

Con respecto a estas entrevistas, debemos señalar que algunas de las cuestiones abordadas podrían adquirir un sentido de reconstrucción de “la teoría subjetiva” de las personas entrevistadas acerca de lo tratado. Esta particularidad, aun siendo más propia de la entrevista semiestandarizada (FLICK, 2007), es utilizada en nuestro caso con el fin de responder con más detalle al desarrollo de los temas que se van tratando y no desaprovechar las oportunidades que las personas entrevistadas ofrecen.

Se planificaron cuatro entrevistas en grupo, todas ellas en el *grupo A*. Durante la realización de las sesiones, se había anunciado a todas las personas matriculadas en la asignatura que, una vez finalizadas las clases, se les pediría la participación voluntaria en unas entrevistas que constituirían un elemento más para la recogida de datos del estudio.

Naturalmente, se dejó muy claro desde el principio que estas entrevistas no tenían nada que ver con las tareas de la asignatura en sí, si no que eran solamente una parte del estudio y que por tanto la participación en ellas era una decisión que debían tomar sin considerarlo dentro de las actividades de la propia asignatura.

5.3.3 Grupo de discusión

Es asombroso el contraste que ha existido entre el gran interés de formación por entrevistadores del mundo terapéutico o comercial y la poca importancia que a ello se le ha dado en el mundo educativo (KVALE, 2011, pág. 75). Por otra parte, sobre la forma de entrevista, nuestro autor afirma que en el ámbito académico se ha usado tradicionalmente más la entrevista *uno-a-uno*, aunque esta costumbre ha ido cambiando, ya que desde la década de los 80 del siglo pasado se tiende cada vez más a las entrevistas en *grupo de discusión*.

Los grupos de discusión se caracterizan por un estilo no directivo de entrevista, donde la preocupación fundamental es estimular diversos puntos de vista sobre el tema de discusión para el grupo.

(KVALE, 2011, pág. 101)

Este enfoque es el que converge con las peculiaridades de nuestro estudio y es representativo de ellas. La variedad de opiniones que pueden surgir en el grupo de discusión debe enriquecer los datos que nos ayuden en la búsqueda de alternativas para nuestros objetivos. Ya se han planificado los *diarios reflexivos de los estudiantes* y las *entrevistas en grupo*, por lo que con el *grupo de discusión* queremos ir más allá y profundizar en el carácter de nuestro estudio, para localizar el intercambio en el emplazamiento de las actividades, en el que, como también afirma KVALE reconociendo el paralelismo con la investigación-acción (pág. 179), las personas pueden contribuir al cambio de la situación social; en nuestro caso la vida del aula.

El segundo factor que queremos mencionar aquí es la dedicación que requiere el uso del grupo de discusión como herramienta de recogida de datos. Conocemos y hemos realizado debates y dinámicas de grupo que hemos puesto en práctica parcialmente en esta asignatura que es objeto de estudio, pero también tenemos la costumbre de haberlos aplicado más profundamente en otras asignaturas como *Relación Docente*, *Diseño*, *Desarrollo e Innovación Curricular* o *Seminario de Didáctica*. Ahora nos toca aprovechar

la experiencia y la costumbre de las prácticas que acabamos de mencionar y dar el paso hacia la sistematización completa de esta herramienta.

A causa del importante esfuerzo en la realización, grabación, transcripción e interpretación de los debates de grupo, su uso tiene sentido sobre todo para las preguntas de investigación que se centran particularmente en la dinámica social de generación de opiniones en los grupos.

(FLICK, 2007, pág. 133)

Nuestro autor expone que para comenzar un grupo de discusión es bueno un *calentamiento*. En esta recomendación es donde comprobamos que los consejos que en ella se dan ya se han trabajado sobradamente en las propias dinámicas de la asignatura (presentarse, conocerse, mostrar empatía y asertividad...). Por tanto tenemos un buen punto de partida para centrarnos en la discusión propiamente dicha.

Se planificó la realización de un grupo de discusión con estudiantes del grupo C, para lo que se estableció de nuevo el protocolo de SPRADLEY (1980) y FLICK (2007) que se ha expuesto antes para el proceso de las entrevistas en grupo, adaptado ahora para el proceso del grupo de discusión (petición explícita, fijación del momento, explicación del sentido de la discusión y elaboración de cuestiones a tratar).

Guión de cuestiones a tratar en el grupo de discusión.

- Presencia de los cinco elementos esenciales del **aprendizaje cooperativo**.
- ¿Hasta dónde consideran que han llegado en el desarrollo como grupo?
Referencia posible a la *curva de rendimiento* de KATZENBACH y SMITH (apartado 2.2.1).
- Resolución de conflictos o discrepancias en los grupos.
- ¿Cómo se han vivido los procesos en los diferentes grupos?
- El reflejo de las ideas individuales en lo que elabora el grupo.

- Bailar mientras tocan... conexión con la música.
- El perfil del profesor.
- El clima del aula.
- ...

5.3.4 Otras herramientas

5.3.4.1 Observación no participante - informe de observadores externos

Se consideró oportuna la participación de parte del profesorado del Departamento de Pedagogía de la ESMUC en el desarrollo de la investigación y surgió la duda de cuál era el modo más adecuado para llevarlo a cabo. El funcionamiento interno del propio departamento, así como el conocimiento y la confianza de las personas que lo componen, nos hizo plantearnos quiénes eran las personas que por disposición y disponibilidad práctica podían tomar parte en ello. De este modo llegamos también a la conclusión de que esa participación debía enmarcarse en algún aspecto concreto y delimitado temporalmente para poder disponer de la dedicación que la tarea de colaboración podría suponer.

Así fue como se enmarcó esta participación dentro del presente apartado y, tras un par de conversaciones informales y un intercambio de pareceres con las personas posibles, establecimos lo siguiente: dos personas participarían como observadores a lo largo de la intervención y en cada una de las tres fases en las que, como ya hemos señalado, organizamos la asignatura: la primera, en la fase de comunicación (2ª o 3ª sesión de clase), la segunda, en la fase de interacción (6ª o 7ª sesión de clase) y la tercera, en la fase de entorno creativo (10ª o 11ª sesión de clase).

6 RESULTADOS

6.1 Estrategias de análisis de los datos recogidos

KUCKARTZ (2012) establece siete pasos para la **preparación del material**, recomendando el siguiente procedimiento:

- Definir y establecer tanto las reglas como el sistema de transcripción.
- Transcribir los textos en formato digital.
- Lectura de corrección y mejora de la transcripción.
- Anonimizar la transcripción.
- Formatear la transcripción de acuerdo a lo requerido para la optimización de su gestión con el programa elegido (en nuestro caso, MAXQDA).
- Grabación y clasificación de la transcripción como archivo RTF o DOC/X.
- Importar los archivos en el programa (MAXQDA).

El modelo de análisis más adecuado al estudio nos ha parecido el de *análisis de contenido cualitativo* de MAYRING (2015) en combinación con la propuesta de GIBBS (2012). De este último, en concreto, la basada en la codificación por conceptos y datos. FLICK (2007) expone las ventajas e inconvenientes de la propuesta de MAYRING, estos últimos basados en su origen cuantitativo. Aun así, consideramos que MAYRING recoge, en su apartado *modelo de categorización inductiva*, un planteamiento combinable al de GIBBS

Esta elección la basamos en dos razones, la primera es nuestro interés en contrastar los datos con las ya clásicas condiciones del aprendizaje cooperativo, que, a pesar de tener su origen ha ya unas décadas, sigue teniendo vigencia actualmente. La segunda razón se basa en aprovechar los elementos emergentes que percibimos que flotan en el ambiente desde que se comenzó el estudio... y que se intuye que pueden ser muy ricos.

Hemos considerado relevantes en el análisis los elementos de comunicación no verbal implícitos como datos visuales extraídos de la grabación de vídeo. En el momento de la transcripción fueron anotados como tales en el propio texto, comenzando así, como es sabido, su propio análisis e interpretación.

6.2 Estructura de categorías

La estructura que presentamos a continuación está construida a partir de dos tipos de codificación (GIBBS, 2012, págs. 71-72):

- *Codificación guiada por conceptos*: extraídos de *investigaciones previas* que en nuestro caso hemos encuadrado en el **marco teórico**, pero además, como afirma nuestro autor, generados por ideas surgidas en *transcripciones, grupos de discusión* o las propias *notas de campo*.
- *Codificación guiada por los datos*: extraídos de temas emergentes de las propias herramientas. Este tipo de codificación, aunque usada en menor medida en nuestro caso, ha tenido también para nosotros una gran importancia, pues hemos intentado *extraer de los datos lo que estaba sucediendo y no imponer una interpretación basada en las teorías preexistentes* (pág. 72)

De esta manera, hemos establecido cuatro grandes categorías y hasta 24 subcategorías a medida que avanzaba el análisis y se revelaban en los datos *nuevas ideas y nuevas maneras de categorizar* (pág. 71).

Hemos utilizado un código de colores que puede ser de gran ayuda a la hora de diferenciar la aparición de estas categorías en el análisis de los *diarios reflexivos*, las *entrevistas en grupo* y el *grupo de discusión*.

APRENDIZAJE COOPERATIVO	
AC	aspectos generales
IP	interdependencia positiva
RI	responsabilidad individual
CC	trabajo de habilidades sociales
HS	interacción cara a cara
EG	evaluación grupal
EGGC	evaluación grupal del grupo clase
PROCE	avatares y vicisitudes del proceso la famosa curva de desempeño o rendimiento (Katzenbach y Smith)
PERFIL DEL PROFESOR	
PROFE	enseñanza para la cooperación ecológico análisis de la vida del aula
CLIMA	el elemento psicosocial análisis de la vida del aula
SENSOPERCEPCIÓN	
SSPCC	aspectos generales
TRAP	comunicación intrapersonal
TERP	comunicación interpersonal
TRAG	comunicación intragrupal
speps	sensaciones - percepciones - emociones - pensamientos - sentimientos
COMUNICACIÓN - CREATIVIDAD - DIVERSIÓN - DIFERENCIA - TRANSFERENCIA	
COMU	“speps” de comunicar, mostrarse y expresar al realizar actividades frente a un posible público
CREA	fases o factores de la creatividad ideas que surgen y conflicto que provocan ideas originales de cada persona
DIVERS	referencias a la diversión y a pasarlo bien en clase
APROT	aprender de otras personas
DIFIG	elementos que hacen al grupo homogéneo o heterogéneo diversidad o coincidencia iguales o diferentes
CONFLI	¿ha habido conflicto?
TRANSF	transferencia de los aprendizajes a otros contextos de las actividades y estrategias de AC así como de la asignatura en general
FCC	la asignatura en general
USOMÚ	uso explícito de música en las actividades

Tabla 19: Estructura de categorías definidas para el análisis

6.3 Análisis y resultado de las notas de campo

Remitimos aquí a la tabla del *cronograma de la aplicación por actividades realizadas en cada grupo* (apartado 5.2.3), como guión de la explicación que ofrecemos en los siguientes apartados, que a su vez responde a la **estructura de las sesiones** expuesta en el apartado 5.2.2.2.

6.3.1 Sobre rutinas individuales

Las dinámicas de este bloque se han mantenido en cuanto a su realización continua y permanente a lo largo de todas las sesiones de la asignatura. Es verdad que, en las últimas sesiones del grupo A, algunos estudiantes llegaban con cierto retraso a clase, e incluso daban por hecho que al estar en la fase de *creación colectiva*, lo importante ya era sólo el trabajo cooperativo en grupos pequeños. Pero hay que señalar que otros estudiantes insistían en que aunque se estuviese en esa fase, y precisamente por ello, deseaban seguir aprovechando *el placer de esos minutos de tranquilidad* y los beneficios que admitían de estas rutinas. Esto nos hizo reaccionar e insistir en la significación de mantener la intensidad en este hábito del principio de la clase. En los grupos B y C se recalcó por nuestra parte la importancia de esta significación.

Estas rutinas representan, por otra parte, el *espacio* privilegiado que otorgamos a lo *intrapersonal* y aunque no requieren necesariamente mucho tiempo, su auténtico beneficio proviene de su continuidad. Es aquello que decimos tantas veces de *basta con unos pocos minutos al día*; pues bien, con estas rutinas intentamos ofrecer esa posibilidad.

La importancia de insistir en la respiración, integrándola conscientemente en el trabajo personal individual, ha sido recibida positivamente en los tres grupos como una ayuda para la sensación y percepción que producía la activación de las diferentes partes del cuerpo.

Se ha añadido la rutina de levantarse y tumbarse, a modo de una suma de acciones que llamamos *espirales* (KESSELMAN, 2008), como *oportunidades para la observación de las conductas corporales*. Se trata de sugerir cómo pasar de la posición decúbito supino a la posición de pie, en eje vertical a través de una secuencia de movimientos lo más eficiente, efectiva y orgánica posible para cada persona, pues *aunque los trabajos parezcan los mismos, nunca son los mismos los cuerpos que los realizan* (KESSELMAN, 2008). Esta rutina ha servido también como *punteo*, dado que se ha propuesto realizarla en parejas, en la que dos personas se observan por turnos al ejecutarla, e intercambian comentarios sobre ella.

Otra rutina que cada vez ha ido adquiriendo más relevancia es la de tomar nota *in situ*, en el momento concreto en el que se realizan las dinámicas. Esta costumbre se originó como una sugerencia que comenzamos a hacer para que no se olvidaran los pensamientos sobre esas sensaciones y percepciones del momento, así como la evocación de emociones y sentimientos que producen.

Anteriormente, al igual que otras compañeras del AFCC, al finalizar algunas clases, recogíamos breves escritos que pedíamos a los estudiantes para tener una referencia sobre la clase que acababa de terminar o sobre algún aspecto de esta que nos interesaba especialmente. En aquel momento fuimos dándonos cuenta de lo importante que eran estas pequeñas reflexiones para entender la perspectiva de los estudiantes, que a la vez, les servían para pararse un momento a pensar sobre la clase recién terminada. Lo hacíamos ocasionalmente en los últimos minutos de clase. Tenía el valor de la inmediatez y nos ofrecía un retorno muy valioso que además servía de herramienta de evaluación. Así fue como se hacía en el grupo A, y fue entonces cuando pensamos que lo podríamos hacer de otra manera.

Sugerimos a los estudiantes que, cuando empezase la clase, al recoger la esterilla para extenderla en el suelo y tumbarse, cogieran a la vez una pequeña hoja y algo para

escribir y lo colocaran al lado de la esterilla mientras estaban tumbados sobre ella y haciendo las rutinas individuales. De esta manera podrían escribir sus reflexiones al instante y aprovechar también la tranquilidad y el sosiego de las circunstancias. Se propuso la idea de que escribieran frases sobre lo que les pasaba por la cabeza en esos momentos o incluso conceptos aislados o palabras sueltas que surgían de la situación. La ventaja de hacerlo de este modo estaba en que la inmediatez ahora se podía cuidar en cada sesión y, aunque se escribiese poco o tal vez falto de conexión, podía servir de recuerdo posterior. De esta manera, se fue introduciendo esta práctica, integrada en las rutinas individuales, hasta convertirse en una costumbre habitual de estas, que además, según comentarios de los propios estudiantes, podía *servir de almacén* para ellos mismos y *para la elaboración del diario reflexivo*. Precisamente, en cuanto a esto último, y tras recibir algunos comentarios en esta línea, se recomendó a toda la clase utilizar esas notas tomadas durante la acción como pie para comenzar cada semana la escritura del diario, recomendación que fue recibida positivamente y que con el tiempo se ha convertido en hábito de funcionamiento.

Otro elemento más de reflexión que se ha insertado en las rutinas individuales es el que nos hemos atrevido a llamar *conciencia relacional*. En esta actividad se hace una ronda de respuestas a la pregunta *¿cómo estás después de las rutinas?*, a la que se pide responder con más de dos o tres palabras y que estas no sean *bien, mal o regular*. Se comienza cuando todos los estudiantes tienen pensada la respuesta, que se irá dando por turnos. Lo que se pretende con estas “condiciones” es impulsar el arranque de una reflexión diferenciada y provocar una nueva reflexión de las personas que la escuchan. En ocasiones unimos a esta dinámica la indicación de pasarse el turno de esta respuesta entre estudiantes con la mirada y en la que nadie puede repetir turno, así vamos introduciendo la siguiente fase de la clase con lo que esta además nos sirve de *punte*.

En alguna ocasión, tanto en el grupo B como en el grupo C, y sobre todo en las primeras sesiones, hemos hecho también una ronda de respuestas a la pregunta *¿cómo*

estás antes de las rutinas? Esto se hace, claro está, en el momento anterior, cuando los estudiantes sentados en las esterillas se disponen a comenzar. Esta ronda pretende poner de manifiesto delante del grupo cómo cada persona exterioriza cómo encuentra nada más llegar, al comienzo de la clase. Es decir, partir de la conciencia del momento concreto para poder establecer una comparación con cómo se encuentra cada persona al acabar las rutinas, pero también la propia clase, y ello materializado a través de las preguntas *¿cómo estás después de las rutinas?* y *¿cómo estás al acabar la clase?*

6.3.2 Sobre estrategias de aprendizaje cooperativo

Sobre círculo rítmico

De esta estrategia se ha mantenido lo que hemos descrito en el apartado planificación y se ha añadido alguna dinámica de transformación de aquella.

La red de nombres en el círculo pasando el turno y lanzando la pelota constituye una actividad dinamizadora que activa la comunicación en el grupo a la implicación en sucesivas actividades. Hemos agregado la coordinación compleja de diferentes partes del cuerpo en *percusión corporal*, lo que ha supuesto una motivación creciente en los grupos. Tanto la improvisación rítmica como melódica y el uso de la voz han sido elementos muy atractivos para los estudiantes, que han despertado un interés creciente por la puesta en práctica de todo lo que configura la *música corporal*.

A partir de este interés y esta motivación, se ha desarrollado en esta estrategia, como consecuente natural, la inclusión de los instrumentos de los estudiantes en el *círculo rítmico*. De esta manera ha crecido el atractivo para los estudiantes, en la medida en que se han incorporado también en la propia práctica musical, cada cual con su instrumento, los aspectos de concentración inherentes a esta práctica, así como los de coordinación, sensación y percepción corporal en el mismo momento de hacer música.

Todo lo anterior ha llevado a la *transformación* de la estrategia y *salir del círculo*, para seguir haciendo música simultáneamente al desplazamiento *ad libitum* por el aula, y alineándose en diferentes formas, costumbre, por otra parte, habitual en la tradición interpretativa de muchos instrumentos. Pero lo más relevante de esto ha sido la consideración, por parte de los estudiantes, de que estas actividades les aproximaban a la situación real de su vida profesional, en la que se encuentran con dificultades añadidas de coordinación que suponían un reto de concentración y un paso más allá en su práctica como músicos.

Sobre *biografía por parejas*

Esta estrategia, junto con las dinámicas iniciales de la anterior (*círculo rítmico*) se percibe como la base para el conocimiento entre las personas del grupo y así se ha mantenido.

Nos parecía que el modo de hacer las parejas podía aportar un aliciente para el desarrollo de la estrategia y así fue como se introdujo la actividad de buscar a las personas con la mirada, sin hablar ni hacer otros gestos de indicación más que los que la propia mirada implica. Surgió entonces que había que hacer una preparación de las *miradas* para que estas integrasen el respeto entre las personas que se miran, lo que a la vez podía ayudarnos a profundizar en el objetivo de la actividad, conocerse.

Se incorporó, por tanto, a la estrategia el camino progresivo del trabajo con la *mirada perdida, periférica, dirigida y cómplice*, lo que se ha establecido como un componente potenciador de la finalidad de la actividad, como acabamos de decir.

Los relatos mutuos breves de historias de vida abren la puerta al desarrollo de la confianza a través del aspecto interpersonal. Con el relato que se hace después a todo el grupo, se accede ya al plano intragrupal. Ese relato sirve además en muchas ocasiones para constatar la diferencia de percepción que tiene una persona cuando cuenta su vida respecto a la percepción que tiene al escuchar como otra persona cuenta “eso mismo” al

resto del grupo. Esto es similar a lo que se produce cuando alguien tiene la sensación de tener muy claro lo que acaba de escuchar y, a la hora de exponerlo al grupo, apenas profiere tres frases telegráficas que transmiten la impresión de un relato incompleto.

En el grupo A se pidió el uso de mímica para presentar algún aspecto del relato de la historia de vida. La verdad es que tuvo un funcionamiento muy desigual que hacía perder el sentido de la actividad. Hubiera necesitado un trabajo de profundización en los aspectos gestuales que desbordaba la dimensión de la dinámica. Por estas razones se suprimió en los grupos y C.

Sobre la ‘*performance*’ de movimientos cotidianos

La base de esta estrategia radica, como hemos explicado en su descripción, en observarse haciendo cierto tipo de movimientos cotidianos, pero la ventaja principal para llegar a ello es la observación de cómo lo hacen otras personas. A esto no queríamos renunciar y además era casi inevitable. O bien lo hace cada persona a su aire a la vez que las otras personas, o cada persona lo va haciendo una detrás de otra mientras las otras esperan.

En el grupo A optamos por la segunda opción, que además era la que habíamos venido haciendo en otros grupos de cursos anteriores. Es decir, los estudiantes pasaban de uno en uno haciendo un *solo* al recorrer el *circuito* y el resto observaba. Ocurría a menudo que la incomodidad que sentían algunos estudiantes al hacer su *solo* afectaba a cómo lo hacían, según declaraban a veces. Se decidió entonces añadir una dinámica que preparase para la “actuación solista” de movimientos cotidianos y además servía de *punte* desde las *rutinas individuales*. En los grupos B y C se introdujo, por tanto, esta dinámica de cohesión grupal, tal como la hemos explicado en el apartado de planificación. De esta manera, cuando las personas del grupo se disponían a hacer el *solo*, ya se habían observado entre ellas de un modo más distendido y necesario para satisfacer los requerimientos de la nueva dinámica.

Este aspecto también se consideró positivo por la similitud que supone esa preparación con la que se puede dar en la vida profesional.

Sobre *círculos concéntricos*

Esta estrategia nos ha resultado muy enriquecedora en muchas ocasiones e incluso ha recibido valoraciones muy positivas. El inconveniente está en el tiempo que puede necesitar para realizarse. No tiene por qué ser mucho, pero si se quieren dejar abiertas las dinámicas que en ella se dan para no limitar sus bondades, hay que disponer de un margen mayor de tiempo. Por otra parte, apreciamos que sus contenidos se pueden encontrar en otras estrategias y satisfacer así su presencia. Por tanto hemos decidido omitirla al no disponer de la flexibilidad de tiempo que esta estrategia necesita. Si la asignatura tuviese el doble de horas nos plantearíamos su recuperación.

Sobre *danzando los segmentos corporales*

Con esta estrategia hemos ido viendo progresivamente cómo los estudiantes daban una gran importancia al hecho de mirar a las otras personas para percibir cómo eran sus propias tendencias de movimiento. Al exagerar algunas tendencias, se veía la consecuencia que esto tenía en otros segmentos corporales, y ello era más fácil de percibir mirando a las personas del grupo. No es difícil dedicarse a observar a las otras personas cuando, después de haber desfilado por la diagonal del aula, se vuelve por los laterales a la posición de inicio. Este elemento se ha tenido particularmente en cuenta y se daba explícitamente la indicación de realizarlo. Es decir, mientras que se hace la diagonal se trabajan las diferentes posturas y se acentúa la tendencia y el contraste de cada segmento corporal; y mientras se retorna al inicio se mira cómo lo hace el resto.

Igual que en la estrategia de *movimientos cotidianos*, en el grupo B y C se ha introducido la dinámica de distribución homogénea por el espacio incluyendo en ella los mismos elementos que se trabajaban en la diagonal. En esta actividad se hacían dúos o

tríos cada uno de los cuales acentuaba un segmento corporal que cambiaba según las indicaciones que íbamos dando.

En definitiva, esta estrategia ha incorporado una dinámica de cohesión grupal que ha servido para profundizar en la interacción y en la que han aplicado de manera muy unida y como un continuo los elementos intrapersonales, interpersonales e intragrupal.

Sobre instrumentos invisibles

Esta estrategia se había esbozado en cursos anteriores y no se llegó a aplicar en el grupo A. Después se recuperó en el grupo B con un diseño más elaborado y se mantuvo con leves modificaciones en el grupo C.

Las actividades que en ella se trabajan han demostrado ser de gran atractivo para los estudiantes y también en ella hemos encontrado una vía de interés para el desarrollo de los contenidos, que se mueve entre la “magia” de lo que ya en la planificación hemos denominado la “abstracción corporal” y “los pies en el suelo” de lo que significa la actividad habitual de tocar el instrumento o cantar. Los estudiantes manifiestan cierta extrañeza en los primeros momentos de la actividad, pero poco a poco admiten que van *disfrutando* de la concentración de tocar sin instrumento o cantar sin voz. La alternancia entre abrir y cerrar los ojos, así como lo que supone por ello el hecho de ver o no al resto de compañeros, ha significado también un aliciente motivador. Del mismo modo, realizar las actividades previas de preparación para tocar o cantar e incluso las posteriores después de haberlo hecho, han abierto un campo a la conciencia de actos automatizados de los que en muchos casos se admite no darles la trascendencia que para la propia interpretación musical pueden tener.

En el grupo C, esta estrategia se ha enlazado con la de *acompañamiento del movimiento*. Con ello y con lo explicado en el párrafo anterior, esta estrategia se está consolidando como una estrategia muy completa que aún puede tener recorrido para desarrollarse.

Sobre acompañamiento del movimiento

En esta estrategia se aprecia si los estudiantes han realizado algún tipo de dinámicas de expresión corporal con anterioridad, lo que no es habitual en muchos casos. A ello se une que se necesita mucha concentración para poner en práctica los códigos de comunicación, musicales y corporales juntamente; y a la vez el aspecto lúdico juega un papel básico en las actividades. Entretenerse imitando los movimientos de un *robot* puede ser muy divertido, pero en esta lógica debemos mantener el sentido específico de la dinámica, que viene de separar los movimientos que realizan las diferentes partes del cuerpo para hacerlos visibles y que puedan seguirlos desde fuera las personas que los observan. En esta línea se ha ido profundizando progresivamente en los grupos A, B y C.

En el grupo C se añadió la dinámica de la *máquina*, de uso extendido en ámbitos de la formación teatral, que consistía en hacer el *robot* en equipo, y que fue recibida de manera positiva por parte de los estudiantes por su similitud con las prácticas de *conjunto instrumental* o *música de cámara*. Buena acogida tuvo igualmente la dinámica llamada *frase con gestos*, que se incorporó en los grupos B y C, también centrada en la coordinación grupal, pero en el caso de esta última a modo de dúos y tríos, a diferencia de la anterior en la que la coordinación depende de un grupo de personas más numeroso.

Otra dinámica de una gran riqueza por lo que puede aportar a los contenidos de esta estrategia es la *coreografía de firmas*. Esta dinámica se realizó en el grupo A y no se hizo en el grupo B ni en el C, grupos en los que utilizaron las dos dinámicas expuestas en el párrafo anterior (*robot* y *máquina*) como preparación para la *coreografía de firmas*. Esta preparación se extendió en su duración más allá de lo que habíamos previsto y se entendió que lo fundamental de los contenidos a tratar ya se había trabajado ampliamente. La complejidad de la dinámica de coreografía de firmas hubiera dilatado en exceso esta estrategia.

Después de haber probado las diferentes variantes de esta estrategia queda claro que los estudiantes otorgan gran valor a *experimentar con esta combinación de música y movimiento*, y que aprecian mucho la posibilidad de progresar en *la improvisación musical a través del movimiento corporal*.

Sobre coreografía colectiva

En esta estrategia se ha observado una particularidad común con la anterior, que es la “pugna”, en algunos casos permanente, entre mantener la concentración y mantener el carácter lúdico. Para buscar esta compatibilidad se ha tratado de partir de lo que los propios estudiantes consideran como la actividad en la que no pueden prescindir de la concentración, es decir, el acto de tocar el instrumento o cantar. Se pedía a los estudiantes que se pudiesen en la situación similar a la que se ponen para tocar o cantar (situación similar a la que se experimenta en la estrategia *instrumentos invisibles*), para después tomar como instrumento de expresión, en una primera fase, el propio cuerpo y, en una segunda, incluir además la voz. De esta manera, hemos podido desplegar en los tres grupos experiencias significativas calificadas por los estudiantes como *sugerentes* y a la vez *prácticas*, que ayudan a ampliar el abanico de su repertorio expresivo, plástico y comunicativo como intérpretes.

El hecho de utilizar el círculo para mostrar a todo el grupo el motivo de expresión corporal inventado individualmente, así como imitar los otros motivos para crear una secuencia de todo el grupo, lo han calificado en numerosas ocasiones los estudiantes como un elemento de mucha solidez para la cohesión del grupo y de mucha riqueza para la incorporación de recursos observados en las otras personas.

6.3.3 Sobre creación colectiva en grupo cooperativo

Esta estrategia puede ser la “estrella” de la asignatura. A lo largo de los tres *ciclos de acción* ha ido cumpliendo sucesivamente su función de síntesis que hemos explicado en el apartado de planificación. En ella se tratan globalmente todos los contenidos que recoge

el plan docente; y la variedad de propuestas que se han desarrollado han ofrecido una gran riqueza, tanto al proceso de elaboración de estas, como a las creaciones, *performances* o acciones que se han presentado.

Se han aplicado de manera explícita los factores o fases para la *creatividad* descritos en la planificación y se han dado reacciones de los estudiantes que en general mostraban que conocer y seguir estas pautas ayudaba a entender cómo se podía trabajar y a avanzar en ese trabajo. Pero la esencia de esta estrategia y del proceso que se daba en ella debía ser el *aprendizaje cooperativo*. Podemos decir que aquí el rol del profesor ha cobrado su auténtico papel de *mediación*. Hemos buscado hacer de enlace en la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) de los estudiantes con la *creatividad* y el *aprendizaje cooperativo* como puentes para la construcción del conocimiento individual y conjunto (aspectos tratados en el capítulo 2). Hemos visto la motivación de primera mano. Hemos reconocido las diferencias de planteamientos al abordar el trabajo tanto en el aspecto de lo cooperativo como en los contenidos musicales y corporales de la creación. Y tomando en cuenta esto último, hemos fomentado la validez y pluralidad de estilos y funciones de la obra de arte.

También ha ido creciendo la autonomía que buscábamos en los estudiantes; en este aspecto, el *trabajo por fichas*, que propusimos como solución a algunos problemas de organización interna de los grupos, se ha convertido en una herramienta muy utilizada y *muy útil* para aquellos que la ponían en práctica, manifestado en estos términos por ellos mismos.

Como inconvenientes en la aplicación de esta estrategia debemos manifestar la dificultad que supone hacer un seguimiento de cerca de los grupos y de cada estudiante; y aunque es necesario, se ha de calibrar la dedicación para encontrar el equilibrio entre ayudar y dejar trabajar sin estar permanentemente interrumpiendo o interviniendo en la mecánica particular que cada grupo cooperativo va creando. Nos permitimos usar el

término de *tonicidad* para calificar nuestra dedicación, que entendemos que no debe ser *hipertónica* ni *hipotónica*, sino estable y proporcionada a las necesidades de cada grupo y sus circunstancias.

A la ventaja de poder disponer de tres o cuatro aulas simultáneamente hay que añadir la complicación que supone la distancia que puede haber entre aulas, pues es prácticamente imposible que estas estén próximas entre sí. Esto supone organizar para cada ocasión el recorrido del “circuito de aulas” para hacerlo efectivo y minimizar el desgaste de la ruta por los pasillos de la ESMUC. En cualquier caso, por esta razón y por lo explicado en los párrafos anteriores, podemos decir que hemos experimentado con esta estrategia aquello de que la tarea del profesor de aprendizaje cooperativo es más laboriosa.

Para finalizar este apartado queremos referirnos a los documentos escritos entregados por los grupos cooperativos de creación colectiva. En el apartado 6.8.3 se explica cómo pasamos a incorporar de estos documentos los extractos referentes al proceso de trabajo como herramienta de recogida de datos, y se ofrecen recortes de ellos que tienen mucha relación con lo expuesto en este apartado que ahora cerramos e ilustran algunas de las observaciones hechas aquí.

6.3.4 Sobre fundamentos

En este bloque de *fundamentos* se han hecho algunas modificaciones para cada *ciclo de acción* entre el grupo A, el grupo B y el grupo C.

El *plan docente de la asignatura* (ver anexos) se dio a conocer siempre en la última parte de la primera clase. Para ello se repartía un ejemplar impreso del mismo a cada estudiante, aunque se aclaraba que este documento estaba alojado en el *aulari* (plataforma en red de la ESMUC). La razón de entregarlo en papel es asegurarnos una atención detenida al mencionado documento y posibilitar que se tomen notas sobre el mismo. Algunas personas llevan sus dispositivos móviles y pueden consultarlo directamente de la red, pero nos parece importante insistir en su lectura y en que los

estudiantes puedan hacer sobre él sus propias anotaciones. En cualquier caso esta presentación de la asignatura sólo incide en tres aspectos: la dedicación en horas a la asignatura, el carácter de las actividades de enseñanza-aprendizaje y su organización general, así como los aspectos básicos de la evaluación. Se pide a los estudiantes que durante la semana lean el documento completo y el segundo día de clase se aclaran las dudas posibles que hayan podido aparecer sobre cualquier apartado del documento.

En la primera sesión de clase también se dieron siempre las indicaciones necesarias para la realización de la *biografía corporal* y el *diario reflexivo* (ver anexos). Del mismo modo que con el *plan docente*, en la segunda sesión de clase se volvía sobre estas tareas para hacer las pertinentes aclaraciones.

El concepto de *eutonía*, que ha sido tratado en el capítulo 3, lo hemos abordado en los tres grupos haciendo una aproximación a alguno de sus aspectos elementales. Esto ha sido recibido mayoritariamente por parte de los estudiantes como un descubrimiento, al poner en relación sus experiencias en la asignatura con los principios y las nociones básicas de esta concepción del trabajo corporal. De la misma manera hemos incorporado en el grupo C un trabajo en el que hemos puesto en relación explícitamente la mayoría de las actividades de clase con el concepto de *sensopercepción*, que también ha sido tratado en el capítulo 3. Ya habíamos abordado este concepto en años anteriores más superficialmente, mientras que ahora hacemos referencia a él habitualmente y con más asiduidad en buena parte de las sesiones.

Ambos conceptos nos permiten desarrollar una línea de trabajo muy acorde con nuestro planteamiento de la asignatura. Del segundo de ellos (*sensopercepción*) hemos incorporado a la evaluación de la asignatura una tarea que consiste en la elaboración por cada estudiante de un mapa conceptual de uno de los textos que consideramos parte esencial de la fundamentación de la asignatura y al que, evidentemente, ya hemos hecho referencia en el capítulo 3 (KALMAR & GUBBAY, *Sensopercepción*, 1985).

Uno de los asuntos que se maneja con frecuencia en la fundamentación del AC es el de hacer de ello un contenido más de la asignatura. En nuestro caso, comenzamos en el grupo A con una dedicación en horas que superó en parte lo que considerábamos idóneo para FCC-I, y por esta razón fuimos cambiando en los grupos B y C las actividades que dedicábamos a ello e integrándolas en el bloque de las propias *estrategias de AC* o en el bloque que hemos llamado de tipo *punte*. Para ello fuimos haciendo mención explícita a los aspectos esenciales del AC en gran parte de estas dinámicas, lo que a la vez ha ayudado a los estudiantes a entender el sentido de las mismas.

La dinámica de hacer el *inventario-almacén de la asignatura* siempre ha sido acogida como una actividad muy provechosa práctica para recapitular el trabajo de todas las sesiones, más constructiva aún al realizarse en grupos pequeños.

6.4 Análisis y resultados de los diarios reflexivos

6.4.1 Datos generales de los diarios de los tres grupos

Describiremos algunos datos generales sólo a modo orientativo y no entraremos en un análisis en profundidad de los porcentajes de entrega por estudiante y por día de clase, pero sí queremos hacer algunas observaciones.

La entrega de diarios fue muy frecuente durante las primeras sesiones, no bajando casi nunca del 60% y rondando a menudo el 90% e incluso llegando al 100% en algunas ocasiones; por el contrario, en las últimas sesiones esta entrega fue bastante menor. Esto ha sido una constante en los tres grupos. En cualquier caso, la media de entrega se movió siempre en la misma franja, con un 64% en el grupo A, un 61% en el grupo B y un 67% en el grupo C. Lo que sí es realmente llamativo es el aumento en el volumen de lo que se escribe en los diarios, magnitud que ha ido creciendo en cada grupo. Es verdad que hemos insistido en la importancia de la reflexión a través del diario como tarea objeto de evaluación, pero el aumento en el número de palabras es considerable y no podríamos achacarlo exclusivamente a nuestras indicaciones. La lectura que podemos hacer de esto

sea tal vez que los estudiantes lo han ido entendiendo cada vez más como una tarea de la que de verdad se aprende. La motivación para escribir las reflexiones personales parece haber crecido. Está claro que cantidad no debe ser sinónimo de calidad pero la media de palabras por diario ha pasado de poco más de 2000 en el grupo A, a cerca de 3000 en el grupo B y a más de 5000 en el grupo C. En el grupo A solo dos diarios pasaron de 3000 palabras, mientras que fueron cuatro en el grupo B y nada menos que once en el grupo C los que superaron esta cantidad.

Hay muchas ocasiones en las que el diario es meramente descriptivo y se limita a constatar y explicar las actividades realizadas en clase. Son los casos en los que no sólo aporta menos a nuestro estudio sino también a la función básica del diario como herramienta de evaluación de la asignatura. En otros casos el diario es más reflexivo y aporta más elementos significativos en los dos aspectos que acabamos de mencionar. Aquí también vemos que, cuando los diarios han tenido mayor volumen, eso se ha traducido en más fragmentos de texto valiosos para el estudio, es decir, más segmentos codificados en los diarios. Observamos así que en todos los diarios del grupo A se codificaron 426 segmentos de texto, en el grupo B se codificaron 418 segmentos y en el grupo C los segmentos codificados fueron 928; lo que supone en el grupo C prácticamente el doble de los datos codificados con respecto tanto al grupo A como al grupo B.

La siguiente tabla muestra una síntesis de lo que acabamos de explicar:

diarios	%	nº de palabras		segmentos de texto codificados
	entregado	total	media	
grupo A	64%	29153	2082	426
grupo B	61%	42834	2856	418
grupo C	67%	77851	5190	928

Tabla 20: Observación general de los diarios de los tres grupos

En los próximos apartados mostramos los detalles del análisis y resultado de los diarios de cada grupo. En cada uno de estos apartados se presentan dos subapartados, el primero con los **datos generales** de los diarios de cada grupo, que incluyen:

- La tabla de los **diarios entregados**, que recoge:
 - o el número de diarios de cada sesión y su porcentaje,
 - o el número de diarios de cada estudiante y su porcentaje,
 - o el porcentaje total de diarios.
- La tabla de las **categorías de análisis y sus referencias**¹⁶, que recoge:
 - o el número de segmentos de texto codificados de cada categoría en el diario de cada estudiante,
 - o el número total de segmentos de texto codificados de cada categoría.
- El gráfico de **imágenes de los segmentos de texto codificados** en cada uno de los diarios del grupo.
- El gráfico de **imágenes de todo el texto** con los segmentos de texto codificados y no codificados en cada diario.

En estos dos últimos gráficos se ofrece una visión de conjunto de la aparición de las categorías en todos y cada uno de los diarios¹⁷. Esta visión, aunque puede ser sesgada, claro está, nos puede dar algunas ideas acerca del peso referencial de las categorías utilizadas en el análisis. Entre paréntesis figura el número de palabras que cada diario contiene.

El segundo subapartado presenta las **observaciones por categorías de los diarios** de cada grupo. Para él nos sirven de orientación las dos tablas y los dos gráficos de los que acabamos de hablar y que encuentran su aclaración en ese subapartado.

¹⁶ El código de colores es el la tabla de *estructuras de categorías definidas para el análisis* (apartado 6.2).

¹⁷ Evidentemente, el código de colores vuelve a ser el mismo, y los fragmentos en blanco de los gráficos de *imagen de todo el texto de los diarios* reflejan las partes del texto no codificadas.

6.4.2 Datos generales de los diarios del grupo A

	S E S I O N E S D E C L A S E													TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
A A01d	◇	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇	◇	◇	◇	◇	12	92%
A A02d	◇	◇	◇		◇	◇		◇		◇		◇	◇	9	69%
A A03d	◇				◇	◇	◇	◇	◇					6	46%
A A04d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇		12	92%
A A05d	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇	◇	◇	◇	◇		11	85%
A A06d				◇				◇	◇	◇				4	31%
A A07d	◇	◇				◇	◇	◇	◇					6	46%
A A08d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇		11	85%
A A09d		◇		◇	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇		9	69%
A A10d	◇	◇	◇		◇	◇	◇	◇		◇	◇			9	69%
A A11d	◇	◇	◇		◇	◇	◇	◇	◇	◇				9	69%
A A12d	◇	◇								◇	◇			4	31%
A A13d	◇	◇	◇		◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇			10	77%
A A14d					◇			◇		◇	◇			4	31%
TOTAL	11	11	8	6	11	10	9	13	10	10	9	6	2		
	79%	79%	57%	43%	79%	71%	64%	93%	71%	71%	64%	43%	14%		64%

Tabla 21: Diarios entregados en el grupo A

	APRENDIZAJE COOPERATIVO										SENSOPERCEPCIÓN													
	AC	IP	RI	CC	HS	EG	EGGC	PROCE	PROFE	CLIMA	SSPCC	TRAP	TERP	TRAG	spaps	COMU	CREA	DIVERS	APROT	DIFIG	CONFLI	TRANSF	FCC	USOMÚ
A A01d	1	3	3	3	1	2	0	9	3	1	0	0	0	2	0	0	2	1	0	0	1	1	0	
A A02d	1	1	1	2	3	3	1	4	0	1	0	1	1	3	0	0	0	2	1	2	0	3	0	
A A03d	2	1	2	1	1	2	0	0	0	2	0	3	0	3	0	2	0	3	1	0	1	1	0	
A A04d	5	2	2	1	2	1	0	3	3	0	1	7	12	0	1	0	3	0	8	3	1	1	0	12
A A05d	2	1	2	1	1	2	0	2	2	0	2	1	4	0	0	2	0	1	2	2	0	1	0	1
A A06d	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0
A A07d	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	2	5	0	2	0	0	2	5	0	0	1	0	5
A A08d	4	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	3	5	0	1	0	1	0	6	0	0	0	1	6
A A09d	2	1	3	1	1	1	0	5	0	0	1	0	0	2	2	1	0	0	2	3	0	1	2	2
A A10d	2	1	0	2	4	0	0	0	2	0	0	1	0	0	5	0	0	2	3	1	0	4	3	0
A A11d	2	1	1	1	2	1	0	2	1	2	3	3	6	0	0	0	1	1	0	1	0	1	3	5
A A12d	2	2	0	0	0	0	0	2	9	2	0	0	1	5	4	0	0	0	1	0	3	0	1	0
A A13d	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
A A14d	5	1	1	1	1	1	0	3	2	0	0	3	2	0	4	0	0	0	2	0	0	0	1	1
	30	17	18	15	18	15	1	33	24	8	9	26	37	11	28	4	9	11	35	12	6	11	16	32

Tabla 22: Categorías y sus referencias en los diarios del grupo A

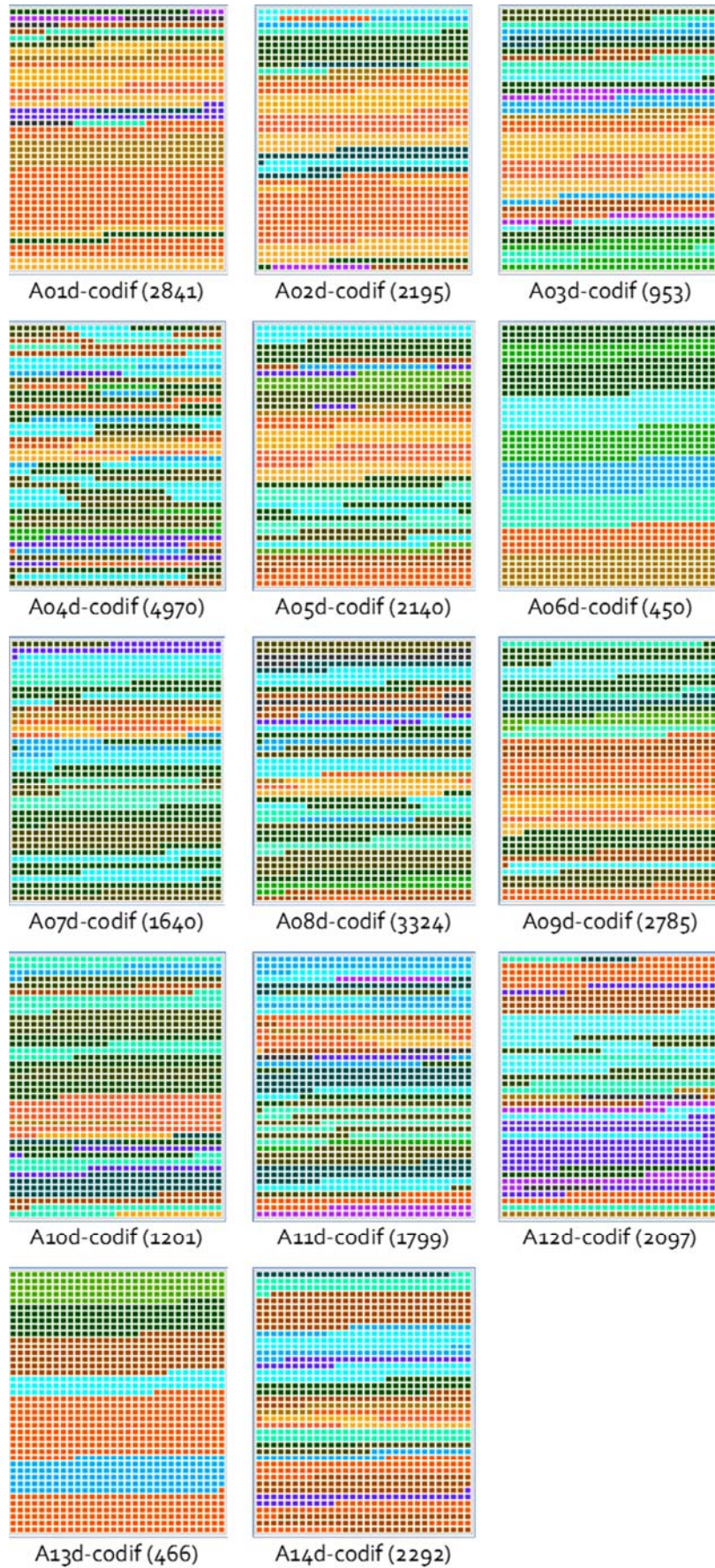


Gráfico 1: Imagen de los segmentos de texto codificados en los diarios del grupo A

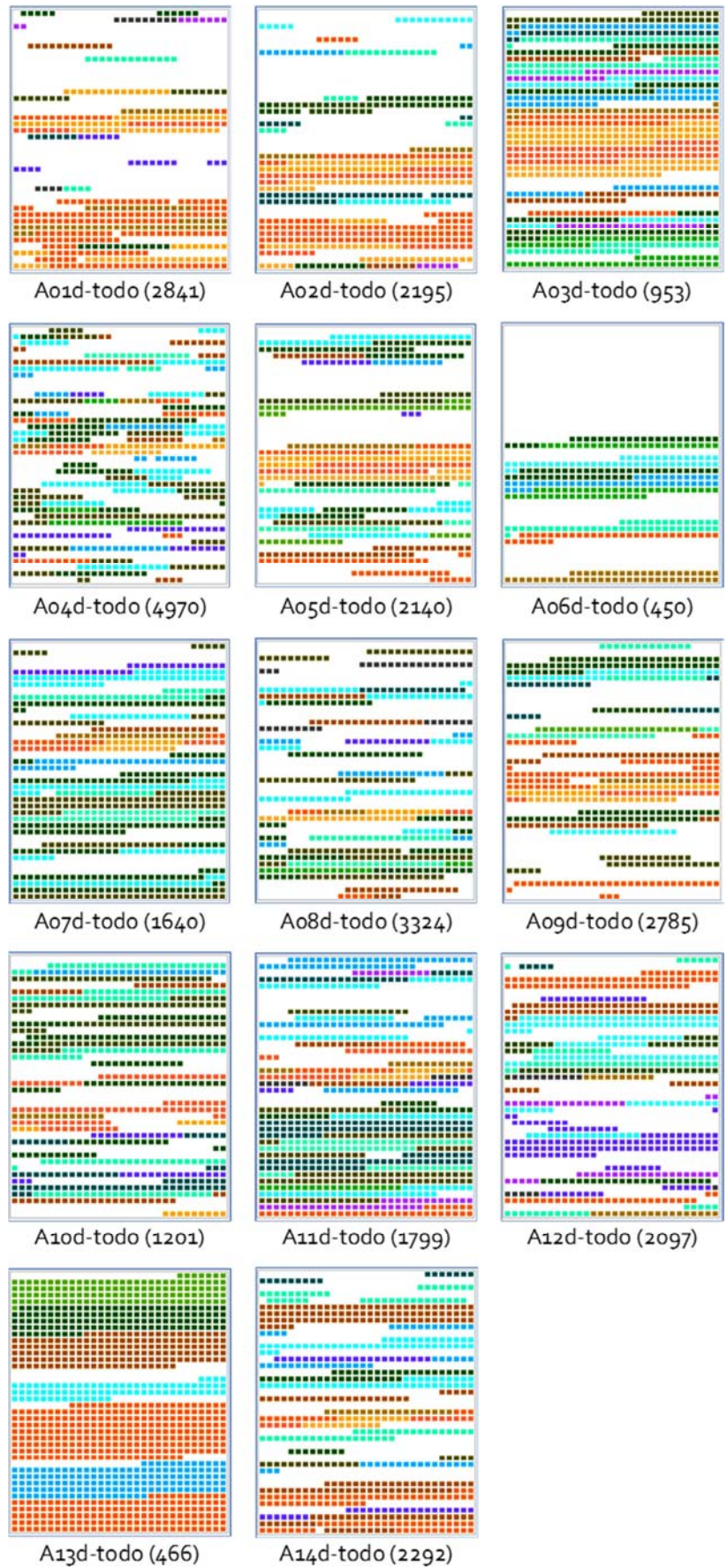


Gráfico 2: Imagen de todo el texto de los diarios del grupo A

6.4.3 Observaciones por categorías de los diarios del grupo A

Aprendizaje Cooperativo - aspectos generales

- Se asimila el concepto de cooperación con el de aprecio y estima y se afirma que es la familia la que mejor lo representa.
- Se hace transferencia del concepto de cooperación a situaciones de la vida real.
- Se declara haber trabajado con implicación e ilusión. Eso transmite al grupo tranquilidad, lo que se espera transmitir también al resto de compañeros cuando se presente a toda la clase.
- Se constatan comportamientos cargados de costumbres implícitas. Esto se aprecia especialmente cuando las consignas de la tarea combina el fin con los medios para su consecución.
- Se da importancia a presenciar las propuestas de los otros grupos de la clase y con ello se comprueba que está muy extendida la sensación de que se ha entendido en buena medida cómo trabajar en grupo cooperativo.
- En ocasiones nos olvidamos del fin porque los medios nos resultan más atractivos.
- En un juego competitivo, cuando se introduce la consigna de que se permite molestar al contrario (sin herir ningún tipo de sensibilidad), se suele olvidar el objetivo de ganar y las energías de muchas personas se concentran en este caso en la consigna nueva. ¿Es más atractivo molestar que ganar? ¿O es que la gente tiene ganas de divertirse? Puede ser que ya se percibe como un juego en el que ganar no cuenta tanto y el contacto físico con las otras personas es un aliciente.
- Se considera que utilizar la estructura cooperativa de aprendizaje como eje central de la asignatura constituye una visión limitada de las posibles perspectivas que podría tener. Debemos reconocer que posiblemente nos ha

faltado claridad en los primeros momentos para explicar el enfoque general de la asignatura y apreciaciones como esta, por parte de los estudiantes, nos han ayudado a tomarlo en cuenta para dar más relevancia a esta explicación. Por otra parte se califica como algo que tiene mucho valor el hecho de incidir en la importancia de relacionarse e interactuar con los compañeros de clase para facilitar un clima de diálogo que facilita el logro de los objetivos.

A03: Crec que em arribat a entendre com treballar en grup en direcció a un bé comú.

A03: Al fin y al cabo nuestro trabajo hecho por el grupo de tres no dejaba de ser un claro ejemplo de ese aprendizaje, que entre todo el conjunto de nosotros nos hace más fuertes. Aprendemos unos de otros. Por otra banda, mediante a la ayuda entre todos los miembros del grupo formado, expresamos una frase totalmente con gestos, solo movimiento. De esta manera pudimos ver reflejado el trabajo cooperativo para llegar a esa meta.

A04: El treball en grup sempre demana disciplina i concentració.

A08: La última actividad nos puso a prueba a nivel grupal. En este reto pusimos un poco más al límite lo que empezamos a hacer en la actividad anterior: desarrollar una estrategia de grupo. Al principio resultó un poco complicado, pero a medida que la gente empezó a hablar las estrategias fueron saliendo solas.

A09: Después volvimos a hacer grupos (...) Trabajé infinitamente mejor, pese a que siendo cuatro personas todavía es más difícil ponerse de acuerdo, y conseguir un resultado chulo. Nos acabó faltando tiempo.

A10: cuando se puso como norma que podíamos incordiar a los contrarios...me llamó la atención que dejamos atrás el objetivo principal y nos centramos más en incordiar como forma de ganar

A11: Este trabajo nos ha servido para establecer las bases del aprendizaje cooperativo, ser más conscientes de las dinámicas cooperativas y mirar con otros ojos este tipo de trabajos.

A12: Lo que yo pensaba en ese momento es que el aprendizaje cooperativo se da cuando asumes los objetivos del grupo como tuyos y la identidad del grupo como tuya.

Aprendizaje Cooperativo - Interdependencia Positiva

- Se toman las primeras decisiones en un ambiente muy comunicativo gracias a la escucha que demuestran todas las personas del grupo y al buen número de ideas propuestas.
- Se llega a ideas comunes que surgen del intercambio distendido entre las personas del grupo.

A01: Quan coincideixo en un grup amb una persona que li està bé tot i no té iniciativa, no treballo en grup, treballo sola. Amb el A02, en canvi, crec que els tres ens haurem d'esforçar per fer grup, i això serà, de ben segur, bo

A01: Estàvem mig endormiscats, però ens hi hem posat i el resultat ha sigut, crec, força bo. Jo me'n he anat a casa amb la sensació de "ei, tinc clar el que farem, ho hem estructurat bé".

A02: tots vam crear un compromís amb l'èxit de la resta del grup a més del propi

A07: el fallo de un solo componente del grupo puede provocar el fracaso del trabajo

A12: Mi identidad no se suma a la de los otros del grupo para dar la identidad del grupo, sino yo asumo como mi identidad la del grupo.

Aprendizaje Cooperativo - Responsabilidad Individual

- Se aprecia la importancia de haber asumido responsabilidades de liderazgo diferentes y en ello, se reconoce que el trabajo funciona de modo más positivo y eficiente. Se acaba antes del tiempo marcado para la tarea y se decide finalizar la sesión. (...)
- Se siente cohesión en el grupo, se percibe la responsabilidad individual y se palpa la sensación de aprender de las otras personas.
- La predisposición de superar el reto de la estrategia *círculo rítmico* viene dada por la responsabilidad individual de saber que se integrará en la *creación colectiva*.

A01: Cada miembro asumió una parte del trabajo, siendo crítico tanto con su labor, con las aportaciones de las demás como con el resultado conjunto.

A02: cadascú va assolir el seu rol i va fer el necessari per complir amb la seva part de treball que li corresponia.

A03: Sensación de homogeneidad al intentar rellenar todos los huecos de la clase con nuestro movimiento, sin que quedaran espacios vacíos.

A05: hoy no puedo venir (...) perdona por quebrar el grupo. Le he dado los papeles del grupo a A04 para que se los de a los dos componentes restantes

Aprendizaje Cooperativo - interacción Cara a Cara

- Surgen ideas de todos los componentes del grupo y gracias al clima de diálogo acaba siendo muy enriquecedor para el proceso de trabajo.
- Hay confianza, se razona, se argumenta y todo ello cristaliza en ideas que el grupo las siente como un mismo camino común.

A02: no vam deixar de demanar explicacions i justificacions a les idees dels companys fent que així cada vegada milloressin més les propostes i quan escoltàvem una proposta realment bona la celebràvem eufòricament d'aquesta manera l'amistat del grup millorava i es creava un pla de treball molt amè (...) ho vam fer de una forma molt comunicativa , escoltant-nos entre els companys i tots aportant idees

A08: en algún momento hemos llegado al acuerdo en diferentes escalones, cada uno avanzando un paso.

A10: Si algo no nos parecía bien, explicábamos nuestros argumentos y acabábamos decidiendo (...) todos hemos participado y hemos expuesto nuestras opiniones.

Aprendizaje Cooperativo - Habilidades Sociales

- Parece haber más comodidad a la vez que se siente que el resto del grupo también lo siente así. Se tiene la esperanza que este sentimiento se vea reflejado en el resultado de la tarea.
- A veces se confunde el hecho de que no se expliciten las discrepancias con que el conflicto está solucionado.

- Se aprecia un temor a reconocer la discrepancia dentro del grupo, pues se asimila con enfrentamiento.

A02: les idees van sorgir de tots els integrants i va ser una hora de molt diàleg per part dels tres ocupants del grup la qual va ser molt enriquidora

A08: Los posibles conflictos se han solucionado de una manera constructiva.

A10: propusimos ideas que el compañero aceptó e incitó a desarrollar.

A11: Es una relación directa entre liderar y exponer tus opiniones con el escuchar y aceptar las de otros, teniendo un ambiente que propicie buenas condiciones para hacerlo.

Aprendizaje Cooperativo - Evaluación Grupal

- Se entiende que la reflexión sobre el trabajo aporta más calidad al incorporar modificaciones.
- Aunque se haya dado por hecho lo solicitado en la tarea se reconoce utilizar la revisión del trabajo para la mejora.
- En ocasiones la evaluación grupal tiene más de formal que de evaluación.

A04: Vam comentar els errors i les coses encertades amb un to de veu agradable i distés creant així un clima agradable per poder seguir amb aquest grup i afrontar els reptes del futur.

A08: Aunque todos los elementos se han cumplido, hemos llegado al final y nos hemos replanteado algunas cuestiones que momentos antes habíamos dado por válidas y hemos introducido algunas mejoras que nos han sugerido. Considero este punto muy importante, ya que no hemos dado por sentado que todo estaba bien, sino que hemos intentado ir un poco más allá, haciendo que el trabajo revisado haya sido mejor que el trabajo que habíamos dado por terminado.

A09: En cada paso se ha ido reflexionando sobre los resultados, (...) pequeñas aportaciones que han ido añadiendo calidad a la tarea final.

Aprendizaje Cooperativo - Evaluación Grupal del Grupo de Clase

- Se reconoce que el comprobar lo que hacen los otros grupos ayuda a entender mejor cómo hacer el trabajo.

A02: A la tarda vam poder veure el treball de la resta de grups. Va ser divertit veure com la resta de grups feien els seus treballs amb les mateixes pautes i sorgien coses tant diferents. Crec que em arribat a entendre com treballar en grup en direcció a un bé comú.

Aprendizaje Cooperativo - Proceso

- Se siente preocupación por el desarrollo del proceso.
- Hay desorientación provocada por desear centrarse cuanto antes en propuestas concretas y eso provoca incomodidad.
- Se reconoce que en el transcurso de las sesiones se enriquecen las aportaciones.
- El trabajo en grupos cooperativos se resiente claramente cuando la asistencia no es continuada.

A02: les idees van sorgir de tots els integrants i va ser una hora de molt diàleg per part dels tres ocupants del grup la qual va ser molt enriquidora (...) gran dia pel que fa al treball del grup

A05: lo que sí que me gusta es ver como un grupo pasa por diferentes fases, y a la larga esperemos (y seguro que sí) puede conseguir mucho más que un trabajo individual (...) el proceso de esta cooperación me gusta analizarlo y prestar atención

A08: El trabajo de ayer fue bueno. Conseguimos avanzar tanto a nivel grupal como a nivel de trabajo.

A13: intentamos tomar algunas decisiones cuanto a la forma y contenidos del trabajo sin ellos para acelerar el desarrollo del trabajo

A14: Este día fue más productivo que el anterior (...) Esta semana me quede más satisfecho con el trabajo hecho en el grupo, cuando las cosas salen con más facilidad también te motiva más

Perfil del Profesor

- Se entienden las indicaciones como una guía.
- Algunas novedades en el modo de entender la clase se califican de *acierto*.
- En ocasiones se muestra explícitamente respaldo al modo de concebir las actividades que ofrece el profesor.
- Se reflexiona sobre cómo gustaría ser recordado como profesor.

A01: acabin pensant en mi com la professora que els va connectar la música amb la vida del dia a dia

A04: al principio de la clase, aparte de concentración, el profesor nos hace entender y TOMAR CONCIENCIA de nuestro cuerpo

A08: Me parece interesante el trabajo grupal de este tipo de ejercicios que, personalmente, he trabajado más de manera individual que grupal. La introducción de otros elementos como el juego como elemento estimulante lo encuentro un gran acierto.

A10: Me ha parecido muy buena la idea de que el trabajo final sea hacer una composición que intente resumir lo que se he hecho durante las clases.

A12: significó para mí que se había dado un tipo de conexión entre nosotros, “aleatoria” (o más bien provocada por tus indicaciones) (...) Con la música cobró sentido todo el trabajo que hicimos el otro día y pude comprender los movimientos (...) el concepto de almacén es clave para entender esto y sinceramente me ayudó mucho (...) Con respecto a formas de trabajo es muy interesante cuando viniste a aclararnos cosas específicas en el aula.

Clima del Aula

- Se respira un ambiente distendido y se siente como esencial y básico para que el trabajo sea cooperativo, integrador e inclusivo.

A03: se respiraba un claro ambiente de amistad que es vital para aspectos grupales y poder hacer trabajos entre todos y cada uno de nosotros

A11: la asignatura en general aumenta la confianza y refuerza relaciones que hay entre los miembros del grupo

A12: Hemos debatido bastante, es algo que a mí personalmente me apasiona y creo que ayuda a establecer quienes somos cada uno dentro de la clase, cuál es nuestra

personalidad y a elaborarnos un pequeño mapa mental de los compañeros con los que trabajamos.

Sensopercepción - aspectos intrapersonales

- Se estima la importancia que tiene para la coordinación el tener que dedicar la atención a dos estímulos diferentes de sincronía: el movimiento corporal conjunto del grupo y el canon vocal.
- Aporta herramientas para la interiorización rítmica.
- Es como si el tiempo se detuviera para percibirnos y adquirir conciencia de nuestra dimensión.
- Se comienza con timidez y se constatan diferencias entre las personas del grupo sobre el contenido del trabajo a realizar y cómo orientarlo.
- Se valoran positivamente las rutinas que relajan la musculatura dorsal.
- El cansancio diario, a veces, es un obstáculo para trabajar con todas las fuerzas necesarias, aunque el grupo puede sobreponerse y avanzar en la tarea. Supone una novedad integrar el cuerpo como significativo en la presentación musical, lo que resulta una tarea a veces difícil, pero que aun así se propone como objetivo.

A02: Fent aquests exercici i un d'estirament de l'esquena que vaig fer després de realitzar aquests vaig aconseguir una gran relaxació de la musculatura de l'esquena.

A03: La relajación del comienzo de clase, el tema de la respiración, hacer que por un instante se detenga el tiempo y aprender a conocer tu cuerpo con los límites, virtudes, defectos etc...

A04: He observat que moltes vegades no som conscients del que fem amb el cos i no ens adonem de que estem mostrant una actitud totalment diferent a la del llenguatge verbal.

A08: Realmente creo que no somos conscientes de las posibilidades de nuestro cuerpo. Y no creo que sea por no haber hecho nunca esos movimientos sino más bien por no fijarnos en ellos.

A11: me llamó mucho la atención lo poco que valoramos la movilidad que poseemos y lo difícil que sería nuestra vida sin todas las posibilidades de movimiento que tenemos

Sensopercepción - aspectos interpersonales

- Los movimientos corporales sutiles pueden simbolizar y expresar con intensidad mensajes cuya relevancia se le escapa a la propia persona que los realiza pero aparece al realizarlo en parejas.
- Se valora la habilidad de llegar a acuerdos utilizando exclusivamente la comunicación no verbal ante la realización de tareas eminentemente corporales.
- Se evalúa positivamente las indicaciones verbales y no verbales de ayuda que reciben algunos estudiantes que no asistieron a la sesión anterior.
- Se muestra una atención especial entre estudiantes para solucionar requisitos de las tareas y se reconoce que acaba aportando más detalles de calidad a la actividad.

A04: I ho vam fer en canon. Sembla que per moments la coordinació millorava a la vegada que estàvem més concentrats i estàvem alertes dels altres que teníem al costat.

A07: em vaig percatar que moltes vegades, si no quasi sempre, requerim ajuda dels demés, al mateix temps que devem estar disposats a ajudar als altres. Crec que si més gent tingués en compte aquest detall tot podria ser una mica més fàcil.

A08: El hecho de tener libertad para relacionarnos con el otro de la manera que nosotros creyéramos más idónea, basándonos en lo que nos transmite esa persona o el conocimiento que tenemos de ella, ha hecho que el ejercicio se convirtiera en algo agradable.

A11: El ejercicio de los ritmos me pareció muy interesante, ya que nos puede ayudar a la hora de tocar el hecho de estar cantando, moviéndonos, manteniendo el pulso, escuchando a los demás... a la vez. Me gustaría realizar más ejercicios de este tipo de vez en cuando.

A13: Cuando finalmente me salía, tuve la sensación que a pesar de ser necesaria concentración, no me servía de mucho pensar de una manera racional en los gestos y el ritmo, pero si mejor pensar "con el cuerpo".

Sensopercepción - aspectos intragrupales

- La actividad de realizar la *coreografía de la firma* resulta impactante.
- Se aprecia la importancia que representa para un músico el hecho de conocer y practicar los elementos de la música corporal.
- Se constata el inabarcable espectro de la comunicación no verbal.
- Se estima la importancia que tiene para la coordinación el tener que dedicar la atención a dos estímulos diferentes de sincronía: el movimiento corporal conjunto del grupo y el canon vocal.
- Sorprende lo que las estrategias *coreografía colectiva* y *acompañamiento del movimiento* ayudan a la percepción interna del movimiento de las diferentes partes del cuerpo.
- Se siente cohesión en el grupo, se percibe la responsabilidad individual y se palpa la sensación de aprender de las otras personas.
- Se percibe una buena predisposición al trabajo en el resto de los compañeros.
- Se comienza con timidez y se constatan diferencias entre las personas del grupo sobre el contenido del trabajo a realizar y cómo orientarlo.

| *A03: Sensación de homogeneidad al intentar rellenar todos los huecos de la clase con nuestro movimiento, sin que quedaran espacios vacíos.*

| *A09: una simple palabra puede abarcar multitud de definiciones posibles, y diversos pequeños matices en los que ninguno coincidimos*

| *A12: La mentalidad del grupo como ente social cambió. En todos los casos creo que lo más interesante es que poco a poco íbamos observando lo que podríamos llamar una alienación de nuestra propia identidad para llegar a una identidad de grupo.*

Sensopercepción

Sensación - percepción - emoción - pensamiento - sentimiento

- Las rutinas individuales son más relajantes que dormir.
- “La columna vertebral no existe”. La coordinación corporal es clave para conseguir el máximo desplazamiento con el mínimo esfuerzo.
- En alguna ocasión aislada se ofreció durante *las rutinas individuales* música en vivo al piano con un par de acordes suaves, lentos, ligeros... tirando a un carácter como mínimo dodecafónico o atonal. Fue entonces cuando se expresó más claramente un contraste de pareceres. Facilidad y dificultad para llegar a la “clara mente”, para de dejar la mente en blanco.
- Las *rutinas individuales* proporcionan herramientas útiles para la percepción del propio cuerpo y pasa a dárselas una importancia que antes de conocerlas no se les daba.

A03: Sensación de no tener columna vertebral. Descubrir maneras de movimiento en plano gracias a nuestras extremidades.

A10: me di cuenta a los pocos días después, que cuando estoy en la cama por las mañanas al despertarme, adoptaba esta posición pero con las piernas cruzadas, me llamó la atención porque nunca me habría dado cuenta.

A14: son muchos los tipos de comportamiento que hemos ido adquiriendo de la educación y según hemos ido creciendo. Pero si te pones a pensar hay muchas cosas que quizás deberíamos cambiar de estas posturas (...) lo sabía desde antes, pero me acorde de la poca flexibilidad que tengo

Comunicación

- Alguna dinámica se identifica con la situación de tocar en público.

A13: Me sentía incómodo cuando tenía que ir al centro improvisar, de la misma manera cuando tengo que tocar un solo o una parte con más destaque en una obra musical. Es curioso que tenga esta sensación, porque al final el juego es una “tontería”, no tiene nada de difícil, y no hay “errores” posibles.

Creatividad

- Se experimenta como novedoso y llamativo la vivencia que supone la dinámica de *coreografía de firmas*, al igual que se constata la diversidad que a través de la variedad de firmas se transmite a su movimiento y su música.
- Se experimenta una nueva dimensión que fomenta la fantasía y la improvisación. Les hace sentir creativos.
- La expresión corporal que se muestra se percibe con un halo de extrañeza y atractivo.
- Es atractiva la complejidad de las dinámicas.

A04: Vaig veure que contra més lent es movia, més fàcil era controlar els seus moviments i visualitzar en quin moment començava a moure el braç. Les tècniques amb instrument o amb l'altre variaven moltíssim. Jo podia utilitzar glissandos, sul ponticellos, no tenien perquè ser notes, totalment diferent amb que vaig fer amb la veu. Per altra banda, la firma es podia exagerar d'una manera que si la dibuixessim en un paper no s'assemblaria per res a l'original, perquè al fer-lo en l'espai, disminuir la velocitat i canviar de fer-ho amb el braç o dibuixar amb el cap o la cama la distorsionaven.

A06: La variedad de instrumentos i de sonidos con el movimiento mímico de las firmas crea una atmosfera extraña, pero muy divertida

A08: Me pareció interesante el hecho de pararnos a experimentar con algo tan personal como la firma. Lo considero un ejercicio de paciencia y de atención, de una escucha muy atenta de algo común que no tiene melodía definida. Además el partir de algo tan cotidiano para desarrollar algo creativo me parece un punto a tener en cuenta: la creatividad puede estar en algo tan cotidiano como es la firma

A11: La última clase también me pareció muy interesante musicalmente. Además de ayudarnos a ser conscientes de algunos movimientos que la mayoría de veces pasamos por alto podría estimular, bajo mi punto de vista, a algo tan interesante como la improvisación libre.

Diversión

- Se valora positivamente tener la posibilidad de jugar. Les gusta y se divierten.

A07: Per a finalitzar la sessió, vam fer l'activitat de la setmana passada de improvisar gestos i cinc persones fer sorolls per al cap i les extremitats. Aquesta vegada, però, vam incloure el tronc i els sorolls els fèiem amb els instruments de

cadascú. Aquesta vegada em va encantar, perquè els timbres eren molt diversos i em va agradar moltíssim.

A10: La actividad de que cada parte del cuerpo se le aplique un sonido que realizan otras personas fue muy divertido.

Aprender de otras personas

- Se constata que conocer explícitamente diversos puntos de vista ante un mismo problema enriquece las posibles respuestas, aunque no se compartan los puntos de vista ni sus planteamientos. Se aprecia que puede desarrollar la empatía.
- Se da importancia a presenciar las propuestas de los otros grupos de la clase y con ello se comprueba que está muy extendida la sensación de que se ha entendido en buena medida cómo trabajar en grupo cooperativo.
- Se siente cohesión en el grupo, se percibe la responsabilidad individual y se palpa la sensación de aprender de las otras personas.

A02: Va ser divertit veure com la resta de grups feien els seus treballs amb les mateixes pautes i sorgien coses tant diferents.

A04: A continuació vam seguir amb el joc dels ritmes, aquesta vegada ningú es va posar al mig, sinó que cadascú des del seu lloc feia de "solista". En vaig fixar millor i em vaig adonar de qui tenia més creativitat i a qui se li acudien diferents ritmes.

A08: Los compañeros que observábamos nos hemos dado cuenta de bastantes cosas, según mi opinión. Personalmente creo que me fijó bastante en la posición y los gestos de la gente, pero creo que nunca había hecho un análisis tan exhaustivo. Me parece un ámbito de la formación muy interesante y útil, ya que nos permite conocer más a nuestro interlocutor y lo que realmente quiere decir.

A08: Ha sigut un espai de treball més lliure i més lúdic que ens ha permès veure la interrelació amb els companys d'una manera més distesa.

A12: Es interesante hacerlo en grupo, los demás te ayudan a darte cuenta de lo que funciona y lo que no y de cómo hacerlo bien.

A14: El primer intento fue bastante caótico, pero después de que Luis dijese que nos fijáramos en los compañeros me acorde que de lo que los otros hacen se pueden coger conceptos para mejorar la propia técnica, y me fije en A02.

Diferentes e Iguales

- Se admite que el hecho de reconocerse como perfeccionista puede suponer querer liderar en exceso el grupo. Se admite también, que sabiendo esto, se intenta equilibrar con los caracteres de las otras personas del grupo. Resulta difícil trabajar con personas a las que les cuesta ofrecer iniciativas.
- A menudo sorprende que ante una misma consigna pueda haber tantas respuestas posibles.

A02: I també el fet de saber que hi han diferents punts de vista per afrontar un objectiu, i em de conèixer aquests punts de vista per poder afrontar l'objectiu de formes diferents i tenir diferents punts de vista

A03: Es curioso como todas las firmas tienen una interpretación completamente distinta, o más melódica o rítmica etc..

A04: Vaig observar que hi havia uns moviments comuns en moltes persones. Molts, sempre es giraven de costat i començaven a aixecar les cames, el tronc i el cap el deixaven mort fins que tot el cos estava al seu lloc.

A04: Al final havíem d'escoltar el so que produïa i l'havíem d'intentar imitar amb la veu. Em va sorprendre la quantitat de diferències que hi havien entre les persones.

A05: hicimos el mismo concepto y salieron diferentes ideas, cada una buenas en algún aspecto

Conflicto

- A veces se aprecia un temor a reconocer la discrepancia dentro del grupo, pues se asimila con enfrentamiento.
- Otras veces se considera como una posibilidad de crecimiento.

A02: ens serveix per poder tenir més empatia, i poder entendre millor els punts de vista dels diferents companys

A04: hauríem d'haver participat més activament entre totes i en part haver debatut entre les 3 el que volíem reflectir

Transferencia

- El afán competitivo es legítimo en el juego. El problema es cuando se traslada a otros aspectos de la vida como los estudios musicales.
- Mirar y observar al resto de personas contribuye a interiorizar más rápidamente las dinámicas de música corporal.

A10: Para cooperar es necesario saber siempre adaptarse a lo que cada una de las demás personas quiere. Así, si todos nos adaptamos a los demás se consigue el mejor resultado. Es un poco como hacer música de cámara.

A11: Pienso que esto es lo que sucede en la vida y más en una vida donde la competencia está tan presente como en la de los músicos. Dejamos de avanzar o lo hacemos mal por intentar competir con otros y no buscar el avance de uno mismo.

Formación Corporal y Comunicación I

- Se acaba la clase con la sensación de alegría y de haber ganado algo aunque no se sepa qué.
- En la *biografía por parejas* se entiende que la mímica no aporta mucha riqueza al intercambio de expresión que se pretende desarrollar.

A01: Jo he acabat amb la sensació d'haver guanyat (...) i me'n he anat contenta a casa

A09: creo que esta asignatura está sirviéndome para conocer mejor las posibilidades de nuestro cuerpo, y nuestras diferencias y particularidades entre cada uno de nosotros.

A10: Me ha parecido muy buena la idea de que el trabajo final sea hacer una composición que intente resumir lo que se he hecho durante las clases.

A11: la asignatura en general aumenta la confianza y refuerza relaciones que hay entre los miembros del grupo

Uso explícito de la música

- Agrada comprobar la relación entre los parámetros musicales y los del movimiento corporal, a pesar de que estos últimos son de motricidad fina.
- Se da importancia a que se incremente la complicación de las propuestas.

- Se experimenta como novedoso y llamativo la vivencia que supone la dinámica de la *coreografía de firmas*, al igual que constatar la diversidad que a través de la variedad de firmas se transmite a su movimiento y su música.
- En ocasiones, la estrategia de los *círculos rítmicos* cobra sentido después de la primera o segunda sesión al incorporarse más elementos explícitamente musicales en el sentido de concebir la pieza en un estilo más convencional.
- Mirar y observar al resto de personas contribuye a interiorizar más rápidamente las dinámicas de música corporal.
- El cansancio diario, a veces, es un obstáculo para trabajar con todas las fuerzas necesarias aunque el grupo puede sobreponerse y avanzar en la tarea. Supone una novedad integrar el cuerpo como significativo en la presentación musical, lo que resulta una tarea a veces difícil, pero que aun así se propone como objetivo.

A04: Vaig veure que contra més lent es movia, més fàcil era controlar els seus moviments i visualitzar en quin moment començava a moure el braç. Les tècniques amb instrument o amb l'altre variaven moltíssim. Jo podia utilitzar glissandos, sul ponticellos, no tenien perquè ser notes, totalment diferent amb que vaig fer amb la veu. (...) per a què serveixen els ritmes integrats en el cos, em va servir per veure que no només són per la coordinació, sinó que també ajuden a mantenir un pols estable dins nostre, això ens ajudarà de cara a tocar, és un punt clau en un instrumentista (...) I al final de la classe vam practicar els ritmes desfasats, primer una fila, després en escala i després de cada pols que entrés el següent. Realment quedava molt bé!!

A07: vam fer una xicoteta roda d'improvisació amb colps en les palmes i altres parts del cos. Aquesta part de la sessió va ser la que més em va agradar de tota la classe

A08: a nivel corporal los músicos tenemos unos movimientos poco cuidados. Este hecho creo que es debido al general poco dominio del cuerpo. Nos preocupamos sobretodo de que el ritmo y el pulso sean precisos (...) ritmo con movimiento - considero que este juego va evolucionando de manera positiva y cada vez lo desarrollamos de una manera más natural. Realmente creo que nos motiva en el sentido de que ocupa un pequeño espacio de la clase y porque cada semana vamos añadiendo algún elemento que hace que siempre tengas que estar atento.

A09: Independientemente del instrumento o ámbito que estudie cualquier músico, es importante que tenga una buena interiorización del ritmo, unos conceptos de percusión.

A11: para tocar un instrumento también es necesario trabajar la memoria y además tuvimos que intercambiar opiniones y recuerdos con todo el resto del grupo, que en muchas ocasiones no es fácil (...) el ejercicio de los ritmos me parece muy interesante desde el punto de vista musical, tanto para la memoria como para el simple hecho de ejecutarlos, ya que cada vez son más complejos

6.4.4 Datos generales de los diarios del grupo B

	S E S I O N E S D E C L A S E														TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
B B01d			◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇	◇	◇	11	79%
B02d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇		13	93%
B03d					◇	◇	◇	◇	◇		◇		◇		7	50%
B04d	◇	◇	◇	◇	◇	◇		◇							7	50%
B05d					◇	◇	◇								3	21%
B06d	◇	◇	◇			◇	◇	◇		◇		◇			8	57%
B07d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇			◇	◇	◇		11	79%
B08d	◇	◇	◇	◇		◇		◇	◇						7	50%
B09d	◇	◇	◇			◇		◇		◇					6	43%
B10d	◇	◇	◇	◇		◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇		12	86%
B11d	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇	◇	◇					9	64%
B12d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇		13	93%
B13d	◇			◇	◇	◇	◇			◇	◇	◇	◇		9	64%
B14d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇					◇	◇		9	64%
B15d					◇		◇			◇			◇		4	29%
TOTAL	11	10	11	10	11	13	12	11	7	8	7	8	9	1		
	73%	67%	73%	67%	73%	87%	80%	73%	47%	53%	47%	53%	60%	7%		61%

Tabla 23: Diarios entregados en el grupo B

	APRENDIZAJE COOPERATIVO								SENSOPERCEPCIÓN															
	AC	IP	RI	CC	HS	EG	EGGC	PROCE	PROFE	CLIMA	SPCC	TRAP	TERP	TRAG	speps	COMU	CREA	DIVERS	APROT	DIFIG	CONFLI	TRANSF	FCC	USOMÚ
B B01d	4	2	2	0	0	1	0	5	1	4	2	10	7	8	7	1	3	3	10	1	0	2	2	1
B02d	0	0	1	1	0	0	0	0	2	0	4	5	1	3	4	1	3	0	0	1	0	7	7	4
B03d	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
B04d	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	10	0	3	2	1	1	6	1	0	1	0	0
B05d	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	7	1	2	0	1	2	0	0	3	0	0	2	0	1
B06d	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	5	3	3	4	1	0	2	4	2	1	0	1	3	2
B07d	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
B08d	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0	1	0	0	2	0	1	0	0	1	0	1
B09d	0	1	0	0	0	0	0	0	4	6	2	3	3	1	3	0	0	1	0	0	0	2	4	0
B10d	1	3	2	0	0	1	0	3	0	1	4	10	5	0	5	1	0	0	8	0	0	0	3	1
B11d	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	4	2	2	1	0	0	0	0	2	0	2	4	3
B12d	2	1	1	0	1	0	0	4	0	0	1	5	1	3	1	1	1	2	1	2	0	1	2	5
B13d	0	0	2	0	0	0	1	1	2	1	1	5	3	0	0	0	0	1	3	0	0	0	4	0
B14d	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	5	1	1	1	3	0	1	0	0	0	1	0	1
B15d	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	2
	10	7	9	1	2	2	2	21	13	17	33	58	39	23	27	11	14	13	36	8	0	20	31	21

Tabla 24: Categorías y sus referencias en los diarios del grupo B

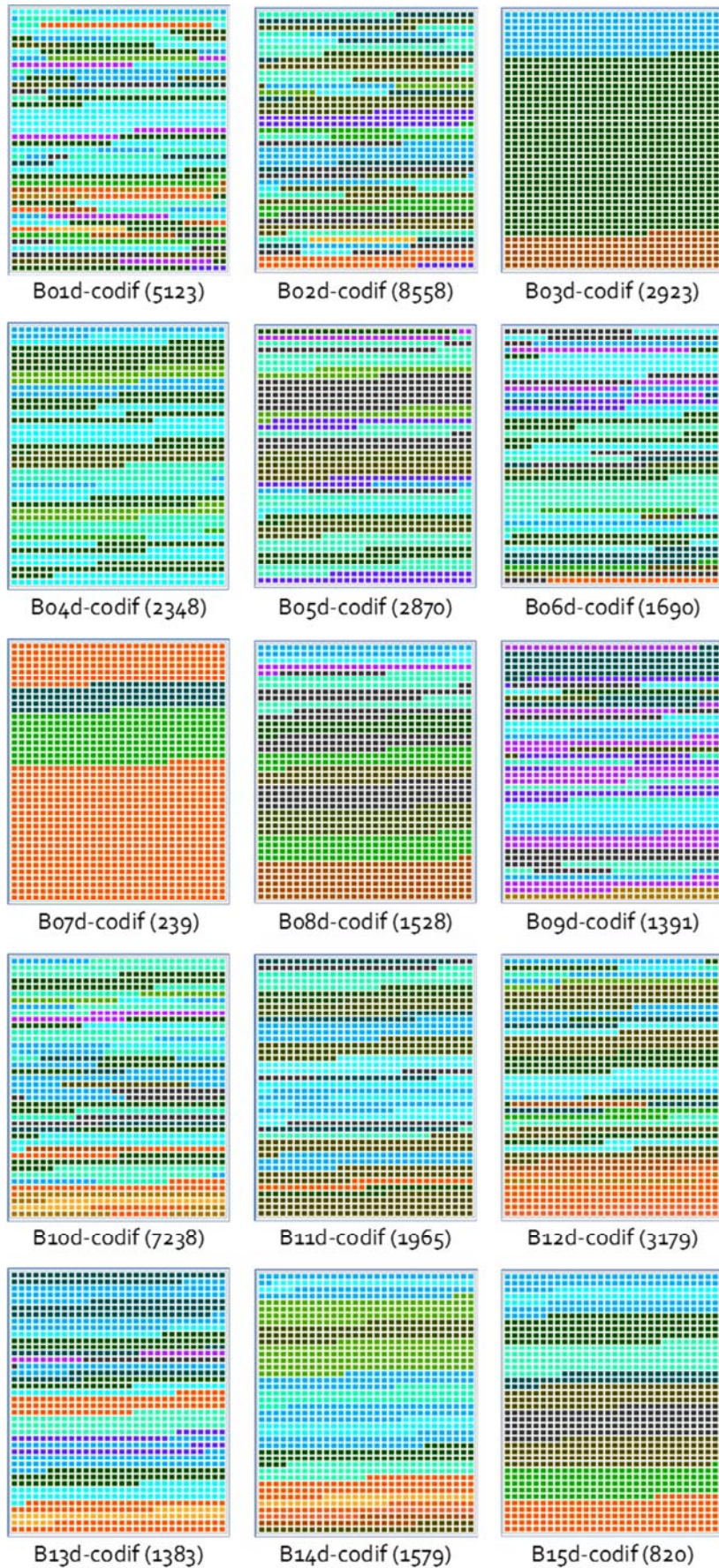


Gráfico 3: Imagen de los segmentos de texto codificados en los diarios del grupo B

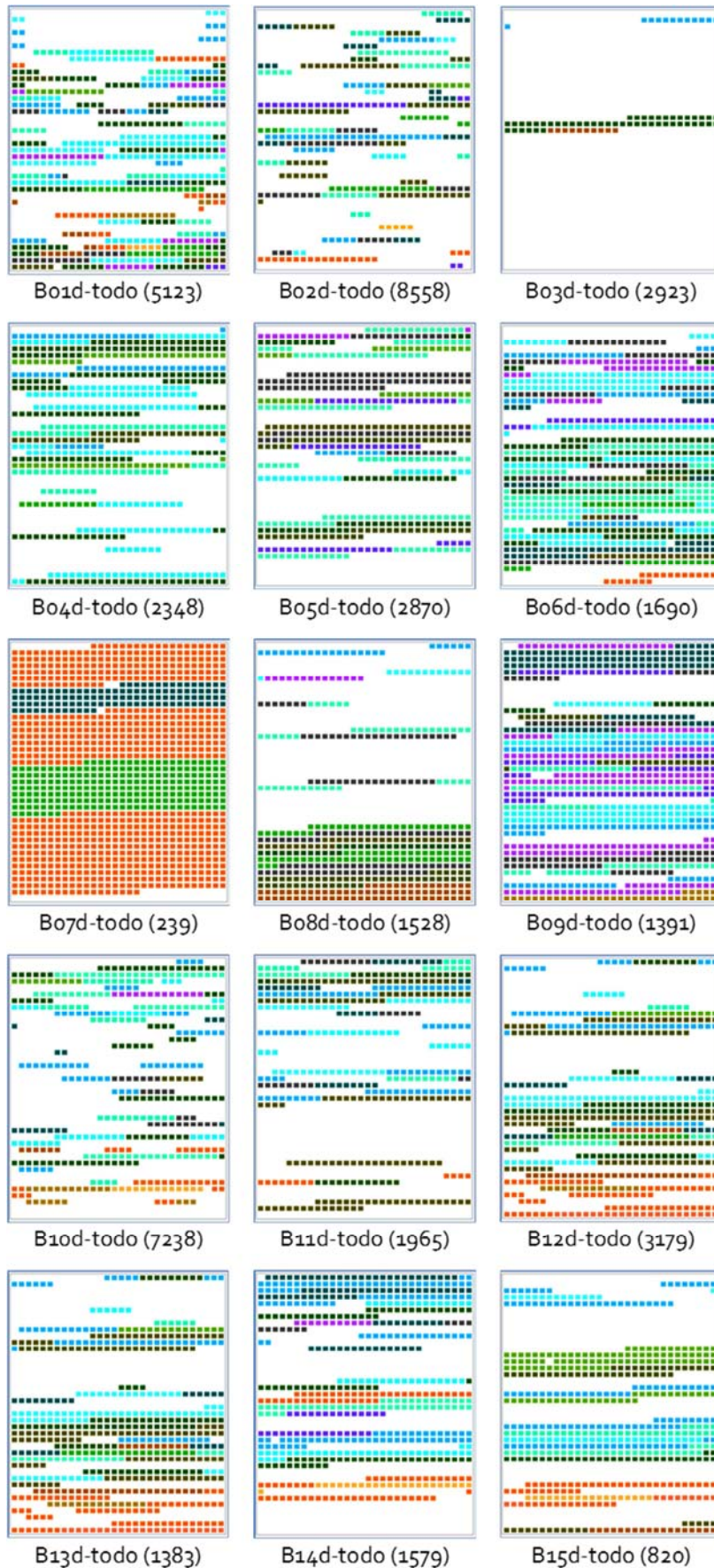


Gráfico 4: Imagen de todo el texto de los diarios del grupo B

6.4.5 Observaciones por categorías de los diarios del grupo B

Aprendizaje Cooperativo - aspectos generales

- Se aprovecha el trabajo pero se reconoce que no se encuentra el hilo conductor que se busca.
- Se organiza el trabajo de manera que se captan e integran algunos de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo con más fuerza, que son interdependencia positiva y responsabilidad individual.
- Hay vagas referencias a la interacción cara a cara, el trabajo de habilidades sociales y la evaluación grupal.

B01: tots teníem ganes, o com a mínim jo: la representació (...) Haviem assajat molt, sobretot els últims dies, cosa que no havia sigut fàcil ja que havien sigut les setmanes d'exàmens i audicions però volíem que sortís bé i estic contenta del resultat.

B10: M'ha semblat molt interessant veure compartir els resums, ja que cadascú de nosaltres havia escrit coses bastant diferents i, en alguns casos, semblava que no ho haguéssim tret del mateix text.

B12: La classe va ser especial perquè vam començar a fer el treball cooperatiu. (...) Durant la classe tot es va començar a posar en ordre. De seguida sortien noves propostes i ens anàvem posant d'acord. Algunes idees em van semblar genials, i penso que va ser molt positiu el fet que tots hi col·laboràvem amb les mateixes ganes.

B14: Després vam posar-nos a treballar en grup, cosa que em va fer desconnectar bastant perquè ens vam posar a improvisar per fer els dúos i vam muntar la part musical.

Aprendizaje Cooperativo - Interdependencia Positiva

- Se prefiere avanzar contando con todos los miembros del grupo.
- Generalmente se sienten implicados con el grupo y con su trabajo.
- Se asume que cada persona aporta según sus posibilidades en cada momento.

B01: treballar amb el Google Docs ens va semblar molt adequat ja que a cada trobada, un de nosaltres ha pres una acta i així, cada dia estarà escrit per un de

nosaltres, dividint la feina per tant, per igual i tots estarem al dia de l'ordre dels aconteixements

B02: Me he sentido contento con el grupo en el que me ha tocado ya que los tres tenemos muchas ideas que aportar y estamos convencidos que va a salir todo bien, quizás sea ese positivismo lo que a veces se echa en falta o quizás sean las ganas de aprovechar el momento antes de que sea más tarde y las cosas se echen en falta.

B10: tinc la sort de que els dos membres del grup tenen sempre moltes idees i això m'ajuda a poder dir la meua també (...) no volíem establir alguna cosa i que després no li agradés. Així doncs, ens hem centrat més en el que només depenia de nosaltres dos o dels nostres solos, i hem anotat cada decisió que preniem (també anotàvem les idees que al final no prosperàvem)

Aprendizaje Cooperativo - Responsabilidad Individual

- Se asume el trabajo de otras personas que por imprevistos no pueden realizar alguna tarea, para que no se resienta el proceso.
- El valor de la responsabilidad radica en fomentar el conocimiento entre las personas del grupo para un buen entendimiento.

B02: no va importar si en algun moment, els membres del grup no vam poder portar noves idees cada dia, pel motiu que fos, perquè en el fons, ja que ens "coneixem" i ens vam anar coneixent a mesura que passaven els dies, les idees que sorgien estaven molt més ben enteses pels altres membres. Així doncs, queden clares dues coses: que la responsabilitat és absolutament necessària però no és el primer, i que conèixer als altres membres del grup és essencial.

B10: A la sessió d'avui només hem estat C02 i jo treballant perquè el C05 ha estat a l'hospital i no ha pogut venir. Tot i així hem avançat molta feina i ens han anat molt bé les dues hores de feina.

B12: Aquell dia érem només jo i en B07 perquè en B08 havia tingut un problema d'última hora i no va poder venir. Vam fer un gran esforç per concentrar-nos i aprofitar al màxim l'estona, perquè tenim molta feina i poques possibilitats de trobar-nos durant les vacances.

B13: Tot i que hem treballat amb intensitat ens ha vingut just el temps, aixina que com que tindrem poques ocasions més de trobar-nos hem decidit avançar feina i no pujar a l'aula per fer la posada en comú.

Aprendizaje Cooperativo - Proceso

- Se admite que los ritmos de trabajo en grupos cooperativos no formales pueden llegar a ser muy diferentes y que cuesta trabajo ceder. Esto no impide que se pueda salir airoso de situaciones comprometidas con cierta dosis de paciencia.
- En ocasiones se comprueba que las personas de las que no esperábamos algunas aportaciones sorprenden gratamente.

B07: [idees... mirades amb més calma] Si bé en algun moment semblava que costava continuar, hem sabut desencallar-nos amb suficient desimboltura, de manera que hem estat capaços de presentar un projecte ambiciós (perquè tenir ambició és important a l'hora de crear) i alhora factible dins els entre set i nou minuts que tenim.

B10: La participació dels membres del meu grup no ha estat igual i em sembla que agafant jo el llapis i el paper ha sigut com prendre el rol de líder. Tot i així he intentat preguntar contínuament a tots el que volien que posés i si els semblava bé el que havia escrit.

B12: No m'esperava que cap dels dos nois fos com és, me'ls imaginava força diferents, i m'estan sorprenent. Penso que és positiu d'adonar-se que sovint les imatges que ens fem de les persones que no coneixem no coincideixen amb la realitat.

B12: En alguns moments em sento una mica tensa perquè algunes idees d'algun dels meus companys no m'acaben de semblar bé, però és normal perquè sempre que treballem en grup hem de ser flexibles i cedir en algunes coses. A mi m'agrada molt que tot es faci com jo vull, i he d'aprendre que no sempre pot ser i que, és més, segurament és millor per mi entendre que les idees dels altres moltes vegades poden funcionar millor que les meves

B14: Em sento molt bé en el meu grup, hi ha bon ambient de treball i els dos companys són molt agradables, n'estic contenta.

Perfil del Profesor

- Están agradecidos por el enriquecimiento que supone el trabajo de la asignatura y en algunas ocasiones lo muestran explícitamente.
- Se juzga adecuado el carácter mediador que adquiere el profesor así como el establecimiento de ayudas cuando estas son necesarias.

B01: ha sigut una experiència que m'ha enriquit enormement, gràcies

B02: Ha estat un plaer treballar amb tu durant el trimestre i et desitjo un bon 2n trimestre. Fins la pròxima

B05: Dentro del tema de los titulares, me gustó especialmente el modo de afrontarlo por parte del profesor. El hecho de tenernos ensayando nuestra pequeña creación unos delante de otros, primero dándonos la espalda, pero luego observándonos e incluso ya dejándonos escuchar me parece una suerte de “inmersión” muy distinta a si tuviéramos que, en frío, exponer lo que se nos hubiera ocurrido.

B09: El profesor (Luis) ha comenzado explicando en qué consiste su asignatura aportando frescura a la clase y ganas de comenzar, poco a poco ha conseguido que fuésemos abriéndonos más para conocernos entre sí

B13: ajuda que el professor ens vaja dient que no estiguem tensos i intentem sentir els moviments sense exagerar-los

Clima del Aula

- Tanto la sensación que transmite activar el tacto de los pies, como realizar la dinámica en un espacio reducido sobre una superficie más suave y acolchada que el suelo, contagia una atmósfera cálida y agradable.
- Se consideran primordiales los minutos iniciales de rutinas individuales para la creación del ambiente distendido e incluso para el aprovechamiento de lo que viene después.
- Conocerse y tratarse de modo afable hace sentir más comodidad en las actividades que se realizan así como conexión con las personas del grupo.

B01: un total descobriment pel que fa a mi, personalment. El fet de descalçar-nos va semblar com si fos una mica incòmode però crec que pel fet que ho fèiem tots i que ja tenim més confiança no va ser quelcom que durés massa estona. La dinàmica de moure'ns seguint instruccions de rapidesa o tipus de contacte entre nosaltres en un espai reduït i de tacte agradable o si més no diferent em va semblar molt interessant i entretingut.

B05: realmente es mucho más difícil tomar conciencia de grupo si prescindimos de los diez minutos iniciales, y puedo dar fe de que sin esos momentos de contacto con nuestro cuerpo junto a los demás compañeros, la clase es muy distinta y hasta me parece menos provechosa

BO6: Els exercicis de fixar-nos els uns amb els altres, de passar la pilota i recordar els noms de tots ens van servir per a conèixer-nos millor i tenir un tracte més familiar entre nosaltres, cosa que em va fer sentir més còmode amb el grup. (...) Tot i la seva dificultat vaig trobar que era un exercici excel·lent per a conèixer-se amb el grup.

BO9: A mi parecer esa unión se había forjado gracias a los juegos realizados en clase lo que había fomentado una mejor relación entre nosotros tanto dentro como fuera de clase.

Sensopercepción - aspectos generales

- Aunque cambien las dinámicas se reconoce como constante en ellas la presencia de la comunicación interpersonal e intragrupal.
- Los aspectos sensoriales se ven integrados con los de habilidades motrices.
- Se valoran los diferentes modos de aproximación a la imagen y el esquema corporal.
- Las rutinas individuales se convierten en una campo amplio de experimentación que depende del estado concreto en el que se encuentra cada persona en cada momento

BO1: És curiós perquè aquesta setmana tothom va dir petits sintagmes relatius a estar molt cansats, segurament degut al fet d'estar d'exàmens o haver tornat a la rutina

BO2: un dels meus objectius a classe és estar com a casa (...) quan deixem que els altres vegin com som naturalment, quan estem a la classe però ens sentim com a casa i no tenim por a obrir-nos, a exagerar, els altres poden aprendre, i és per això que crec que aquests exercicis no consten només en mirar-se a un mateix, també als altres.

BO5: Si el primer día de curso comentábamos nuestras impresiones y llegábamos a la conclusión de que algunos lo tomaban como un descanso y otros como una forma de suave calentamiento, entonces me alegro de conciliar cada día más ambas sensaciones

BO5: a partir de la imagen corporal que he asumido (ino sin experiencia!) de mi cuerpo (valga la redundancia), creí que mi límite de flexibilidad era menor que el real. Gracias a las indicaciones del profesor, pude aumentar si esfuerzo este límite, señal de que estaba pasando por alto que el cuerpo no es precisamente de una pieza.

Bo6: En definitiva, una classe de conscienciació del nostre cos on vam treballar passivament (quan em tocava l'esquena el meu company) i activament (amb la resta d'exercicis).

Bo6: Va ser molt relaxant també l'exercici de fer-nos el massatge amb la pilota de goma, i sobretot intentant fer-ho diferents maneres: apretant més fort o menys, passant-la per els dit o pel taló...

Bo8: A continuació hem donat un punt importat a la mirada.

Bo9: Me vino bien para reflexionar y olvidarme de las semanas pasadas de desorden y estrés que no me llevaban a ninguna parte seria, aprendí rápido los gestos con las frases que habían estado trabajando mis compañeros y poco a poco me fui integrando. (...) pasar de unas clases muy físicas y activas a otras no tanto pero como siempre ejerciendo la comunicación como medio para que nos sigamos conociendo mejor y estando más a gusto en clase.

B11: Dinàmica, imaginació, intuïció i destresa, són les paraules que ens han envaït avui a la classe d'educació corporal.

Sensopercepción - aspectos intrapersonales

- Las tareas que se trabajan en el *círculo rítmico* supone una coordinación corporal relativamente compleja.
- La concentración se alcanza gracias a poner en funcionamiento las capacidades intrapersonales.
- Cuando pasan dos o tres sesiones se comienza a entender mejor y se toma más tiempo para probar
- Se tienen sensaciones nuevas de percepción de la propia respiración.
- Despierta la mente y la atención además de relajar. En ocasiones se tiene la sensación de respirar mejor al final.

Bo1: coordinar els peus amb els corresponents ritmes amb les mans, els dits i la percussió aconseguida picant al pit o a les cuixes vàrem afegir-hi ritmes vocals que incorporaven també melodia.

No va ser tasca fàcil al principi, em vaig haver de concentrar per a fer-ho tot alhora, ja que reconec que més de dues coses alhora em costen de portar a terme, però un cop controlat vaig ser capaç de fer el que se'ns va proposar després.

Bo2: Durant el primer exercici de classe me'n vaig adonar de la importància que pot tenir saber controlar cadascuna de les parts del nostre cos, però és més una

importància dedicada un mateix que no cap a l'exterior, una importància en què el propòsit principal no és moure X part del cos, sino tenir el control mental necessari per poder i saber fer-ho.

B03: Después de acostarme en el suelo tuve la sensación de mi mente estaba más mucho más despierta y de estar más atento. Además, mis brazos estaban más relajados y respiraba mejor.

B05: Los primeros diez minutos de libre administración, por llamarlos de alguna manera, suponen un reto mayor cuantas más variantes incorporamos a la capacidad casi inconsciente de estar tumbados.

B06: Al centrar-nos amb el nostre cos els deu primers minuts de classe vaig percebre quan provava de fer els estiraments una connexió més directa amb les parts del cos i alhora un major control de tot en general. Això em va donar una sensació de benestar amb mi mateix. (...)no havia pogut dormir massa la nit anterior i tenia agulletes per tot el cos després, així que els deu primers minuts van ser genials per a poder-me relaxar i centrar-me

B09: Al igual que las anteriores clases en inicio es imprescindible para la relajación pero cada vez tengo más claro que también juega un papel fundamental a la hora de la concentración antes de realizar cualquier actividad.

B10: durant aquells 10 minuts el temps s'havia aturat i havia deixat de pensar en el que m'esperava durant tot el dia i només m'he concentrat en respirar.

B11: Els exercicis ens han fet adoptar altres posicions de les quals no estem acostumats, una bona manera de reconèixer dites tendències, que solen determinar un caràcter o una manera de ser concreta.

B12: Quan ens vam incorporar, al contrari del que m'hagués imaginat, em vaig sentir més desperta. (...) una nova dinàmica: estirar el cos a través dels canells, els dits de les mans, els turmells i els dits dels peus. Realment vaig viure la sensació d'estar-me estirant, i em va semblar curiós, perquè és un exercici molt simple però molt útil.

B13: resulta agradable començar el dia agafant aire tranquil·lament i relaxant-se; contra el que podria semblar açò em fa carregar una miqueta les piles (...) amb l'exercici del maluc i la corda pareix que entenc una mica millor el que és prendre consciència del propi cos

B13: ens hem dedicat a treballar cadascun dels 8 quadrants que resulten de la divisió del cos en 3 plànols; aquest exercici m'ha ajudat a ser molt més conscient de l'espai que ocupa el meu cos, dels quadrants pels que més em moc i dels que tinc més abandonats

B14: ens vam aixecar em sentia molt relaxada, havent deixat totes les preocupacions de banda i només centrant-me en relaxar cada part del meu cos

B15: Cada dia em sento millor. Els exercicis de relaxació i moviment de parts del cos que fem a principi de classe em fan sentir molt bé i relaxat.

Sensopercepción - aspectos interpersonales

- Se producen nuevas sensaciones y percepciones al realizar en parejas algunas dinámicas, como la de flexión y extensión de columna.
- El objetivo de la coordinación se alcanza gracias a poner en funcionamiento las capacidades interpersonales. Hay entretenimiento, satisfacción y deseos de profundizar en la complejidad.
- La presentación se califica como una experiencia muy enriquecedora.
- Asombra la capacidad que el grupo como tal va adquiriendo para realizar tareas conjuntas.
- Las dinámicas en grupos pequeños para el trabajo de las capacidades sensoriales aportan una dimensión enriquecedora.

Bo1: Em va sobtar la consciència grupal que hem adquirit al llarg de les sessions, no pensava que fóssim capaços de saltar tots alhora després que un de nosaltres sense previ pacte ho fes per donar pas a una acció col·lectiva, em va semblar sorprenent

Bo2: El fet és que els massatges de columna són realment relaxants, en qualsevol de les posicions, i el fet de cobrir on tenim o on té cadascú la columna també és interessant i fins a quin punt pot fer certs moviments

Bo4: al final han anat sortint adjectius o frases per definir com estàvem, com ara més conscients del cos, o gent que tenia més son, o altres que venien de llocs com ara el metro que estaven una mica estressats, i que al estar aquesta estona estirats fent els moviments s'havien relaxat un altre cop (...) El fet de que ho féssim per parelles ajudava molt, ja que si giraves el cap el company et rectificava.

Bo4: Quan ens hem posat en rotllana i només amb la mirada ens havíem de posar d'acord, al principi inconscientment tenia ganes de gestos amb les mans o moure les celles, però llavors et concentraves en no moure't i s'aconseguia.

Bo5: encontré interesante la disposición en tres filas, que nos obligaba a trabajar con la visión periférica y a tener una mayor conciencia de grupo

B06: El que em va agradar és la incorporació de música a la classe (...) al fer l'exercici ja podíem relacionar les frases tant en l'ordre com de la persona de qui era cadascuna

B09: Tras haber realizado los ejercicios de relajación ordinarios y haber añadido unos cuantos me sentía cada vez más relajado y la relación con los compañeros era mucho más íntima, el ambiente había cambiado.

B11: Quina reacció tan simple, apartar la mirada quan alguna cosa no ens interessa (m'incloc), i l'expressió a través dels signes per establir una determinada relació. (...) Una classe productiva per aprofundir un altre cop en les relacions entre nosaltres mitjançant el nostre cos.

B13: el que més curiós em pareix és observar des de fora les dinàmiques i moviments que és creen partint de pautes

Sensopercepción - aspectos intragrupales

- La importancia de poner en común las sensaciones y percepciones que se han tenido durante las rutinas individuales, así como los pensamientos que estas provocan, originó en un principio la idea de que cada estudiante pudiera expresarlo en un par de palabras en el momento en el que se acaba la actividad. Con el desarrollo de las sesiones se convirtió en una actividad más de dinamización del grupo que además contribuye a dar calidad a la cohesión grupal.
- La comunicación no verbal funciona bien en algunas dinámicas (colocar colchonetas, distribución homogénea) y ayuda a conseguir la tarea común. Por otra parte, se siente como algo natural la manera de funcionar en el grupo casi sin planificar de antemano, e incluso se califica de sorprendente y se recalca la rapidez con la que se consiguen algunas tareas.

B01: el "torn de paraula" amb la mirada i també una mica d'actitud postural o corporal... Les primeres vegades que ho vam fer, unes sessions ençà, la veritat és que ens va costar bastant però aquesta vegada ja va transcórrer amb molta més fluïdesa.

B02: Els exercicis de les illes, són importants per saber tenir en compte els altres quan actuem, i per tant, tenint conscienciació del nostre cos respecte el dels altres...

l'apartat de "conèixer-se" dins d'un grup és un 90% important per arribar a ser el "grup" o "equip ideal"

B06: (caminar, estirar-nos i aixecar-nos). Això ens va servir per estar pendents de tots els altres i sobretot per tenir un contacte cara a cara amb tots els companys, així com també observar els moviments de tothom.

B11: D'aquesta sessió n'extrec com treballar la memòria. Per mi recordar tots els noms de la classe a la segona setmana de classe ja és un rècord, resultat d'uns efectius exercicis que t'obliguen a activar el cervell i les seves activitats sensorials a partir d'un agent sonor (la veu) i físic (la pilota).

B12: La classe em va passar molt ràpid i vaig sortir-ne amb molt bones sensacions. Em va semblar interessant haver de posar els matalassos fent un quadrat perquè va ser una manera senzilla d'activar el nostre enginy col·lectiu i de sentir que havíem d'assolir un objectiu conjuntament.

Quan vam fer grups i cada grup tocava alhora els ritmes en ordre diferent va ser un molt bon moment, perquè era molt fàcil equivocar-se i havia d'estar molt atenta

Sensopercepción

Sensación - percepción - emoción - pensamiento - sentimiento

- Se constata que el juego flexión-extensión-rotación-inclinación ayuda a la percepción de los movimientos de columna.
- Los automasajes de pies y el tacto con diversas texturas son gratos y placenteros. Acercan a lo terrenal.
- Muchos estudiantes manifiestan tocar con los ojos cerrados como dinámica para entrenarse y reconocen que observar como otros lo hacen les aporta una nueva percepción de su propia práctica.

*B01: A mi, personalment, tocar amb els ulls tancats és una cosa que faig sovint però fer-ho sense l'instrument em va aportar algo que no sabia que passaria!
En l'última i darrera sessió de l'assignatura de formació corporal i comunicació vàrem començar amb l'habitual dinàmica de relaxació però alhora activació del cos d'una manera més fluïda ja que tenim molt més integrats tots els moviments apresos.*

B02: penso que el fet d'estar descalç a l'hora de fer classe ens fa sentir més humans, ens fa dependre més del cos, durant tota la classe, i en general, si anéssim pel carrer descalços passaria el mateix, que dependríem més del cos, per no dir també la ment en aquest cas, per evitar fer-nos mal...

B05: he de decir que estoy satisfecho con mis impresiones ya que sin duda esta última clase ha sido en la que más rápido he conseguido activar la flexibilidad de la columna

B09: Quizás solo sean mis propias sensaciones, las de un viola colgado que ve las cosas como quiere pero realmente estaba feliz durante esas dos horas de clase.

B10: Després m'ha servit molt poder parlar d'aquestes sensacions, percepcions, pensaments, sentiments i emocions amb un company. Crec que el fet d'haver-ho d'exterioritzar-ho m'ha ajudat a ordenar els pensaments i a ser una mica més conscient del que havia sentit. També m'ha ajudat perquè avui recordo moltes més coses de la sessió que la setmana passada, per tant, ha afectat a la memòria que tinc d'aquestes sensacions.

Comunicación

- *Coreografía colectiva* produce reparos al comienzo de la actividad, lo que paulatinamente se va transformando en diversión y bienestar por el propio control de la situación, derivada de asociar gestos corporales con palabras. Se produce una transferencia casi inmediata, pues se admite que la situación es semejante a la que se da delante del público.
- A veces se vive como una exigencia intensa tener que realizar delante del grupo una acción corporal (diferente a la de tocar o cantar). Se suele tornar en un reto que se asume con gusto por los beneficios que aporta.
- En muchas ocasiones se asimilan las actividades de “actuación en clase” con las de “actuación en público”.

B01: El fet de veure com tots havíem de fer algo amb el cos davant dels de més em va relaxar, fins que no ho vaig repetir unes quantes vegades no vaig superar aquesta "por" o "vergonya" però el fet de repetir-ho i que tothom fes la teva frase em va donar més soltura així que vaig pensar que havia sigut una molt bona idea.

B02: En general doncs, els minuts previs m'aporten, normalment, bastanta energia. A vegades, després de les rutines, quan ens aixequem, em sento plè d'energia i molt menys cansat, però sempre, sempre, em sento relaxat (sempre penso... "ostres, estaria bé tocar un concert ara").

B05: La exigencia de hacerlo sin un ritmo fijo, adaptándose a un espacio reducido y teniendo en cuenta al resto de habitantes de ese espacio, además de realizar dichos movimientos bajo la mirada de un público atento, inmediatamente suponía

una mayor responsabilidad en nuestros desplazamientos y la necesidad de rápidamente adquirir una conciencia mayor de ellos.

B10: fer una fila i fer una seqüència d'accions, que ja havíem fet abans tots junts, però ara ho fèiem un per un sota la mirada atenta de tots els companys, la qual cosa, tenint en compte que no ens coneixem gens ha estat molt intimidant i fins i tot m'he posat nerviosa a l'hora de fer aquestes accions tan quotidianes i bàsiques

B12: Moure'm en públic sempre m'ha fet molta vergonya, per això quan em va tocar representar la meva frase em vaig posar molt nerviosa. Em va tremolar la veu i tot i em vaig sentir molt incòmoda. Però per altra banda també em va agradar fer-ho, va ser com superar un repte.

B14: vam incorporar-ne de nous i vam centrar-nos més en el tema de la respiració, això trobo que és bastant interessant perquè tots sabem respirar però no tots ho fem bé ni sabem com fer servir la respiració conscientment per a calmar-nos (abans de tocar un concert o un examen per exemple).

Creatividad

- En *acompañamiento del movimiento*, se entiende sorprendente e innovador el trabajo de trasladar una frase hablada al movimiento corporal y al instrumento musical. Hay deleite en la interacción entre música y movimiento. Se buscan conexiones entre los elementos sonoros y los del movimiento corporal.
- Se reconoce que, aunque ha habido dificultades, se ha trabajado a gusto, con intensidad y con motivación. La labor realizada se define como creativa y se reconoce el papel relevante que se le ha dado a la improvisación musical.
- Sobre los otros grupos, sorprende la diferencia en el trato de los elementos compositivos y llama la atención la originalidad de lo expuesto.
- La creación colectiva anima a diversificar la expresión hacia otras artes y a hacer participar a todas las personas de clase en las propuestas de los grupos pequeños.

B01: Vàrem donar espais per fer participar tots els companys d'alguns moments, això va ser una cosa que teníem clara els tres des del principi, vàrem utilitzar l'espai, integrar altres arts com el dibuix o la dansa, vàrem incorporar dinàmiques de moviment de la classe, vam jugar amb tots els estils de música que se'ns van ocórrer, potenciant la improvisació en tot moment...

Bo2: Cada vegada que en aquest diari parlo de "representar", ho dic així perquè quedi més ben entès, perquè, en realitat, el que hauria d'haver dit és "expressar", ja que nosaltres no vàrem representar cap tipus d'obra de teatre ni res semblant, sinó que vàrem expressar una frase a partir del nostres cos.

la persona que crea el moviment, en aquest cas és com una espècie de director d'orquestra,... (...)... és el moviment el que genera la música, i encara més, és el moviment el que ens mostra el caràcter de la música que interpretem, i ens facilita la seva interpretació, sent així, doncs, el vehicle de la música instrumental.

Bo4: Ja al moment de representar-les ,vaig notar que descarregàvem molta energia al fer tots junts els moviments i dient les frases, sobretot en alguna en especial

Bo6: diferents ritmes en varis grups i fer-los a la vegada... Finalment, vam fer el mateix però amb els instruments, i va sonar encara més bonic, ja que tothom buscava una sonoritat en particular pels ritmes, i en conjunt sonava molt divertit. Va ser un molt bon exercici musical.

Bo8: Aquest treball a fet que d'una idea bastant estereotipada, com és la llengua i el seu "accent" , arribem a dir el mateix però des de una perspectiva totalment individual, que expressa tant el nostre nivell tècnic de l'instrument per poder executar el que volem com la imaginació, tenint en compte que estem limitats per "la musica apresada".

B12: La part final de la classe va ser la millor. Com a la classe anterior, em va semblar molt enriquidor el fet de crear música a l'instant. El que més em va agradar van ser els petits moments de creuament de dues frases musicals, especialment quan en Bo4 i en Bo9 es van quedar tocant sols durant uns segons les seves melodies. Sonaven molt bé, va ser molt especial.

B15: Després hem musicat les seqüències mantenint els grups. Cada instrumentista s'havia de pensar quatre maneres de representar els cops igual que les quatre parts del cos. Hem vist, d'aquesta manera, que utilitzant una cosa tant aparentment senzilla com el que havíem fet es poden compondre bones obres.

Diversión

- Tanto en *acompañamiento del movimiento* como en *coreografía colectiva* se transforma la presión inicial en deleite y diversión.
- En algunas dinámicas se valora el beneficio de realizar actividades amenas a la vez que se desarrollan las capacidades que propone la asignatura.

Bo1: Tot seguit vam començar una activitat que per a mi va ser la més entretinguda que hem fet fins al moment. Vam haver de pensar com interpretaríem la nostra frase mentre la dèiem ben fluix.

B06: Va ser divertida la incorporació de la rítmica en l'exercici de recordar els noms

En aquesta darrera classe vaig sentir-me molt a gust en general. Sobretot perquè els exercicis que vam fer em van semblar força divertits i profitosos.

B12: Em vaig començar a motivar quan vam fer l'exercici de picar 3, 5 i 7 cops. Em vaig haver de concentrar més i per això em vaig divertir cada cop més.

B13: Hem començat la classe tots un poc adormits, però la cosa va agafant ritme i és comencen a crear complicitats, riures,...

B14: Trobo que la última dinàmica va ser molt encertada perquè crec que va ser molt lúdica i rèiem mentre anàvem fent els moviments que prèviament havíem anat treballant quan estàvem situats en cercle. Està bé que primer prenem consciència dels moviments i que després els utilitzem d'una manera lúdica i amena.

Aprender de otras personas

- En los momentos de preparación para tocar o cantar se palpa la cohesión del grupo y hasta el sentimiento de pertenencia en la práctica de algunas dinámicas de reacción al unísono.
- En acompañamiento del movimiento se sienten cómodos de poder intercambiar “ideas” musicales y corporales.
- Las dinámicas por parejas ayudan a consolidar las percepciones individuales de imagen y esquema corporal.
- Reconocen que observar cómo otros actúan al tocar con los ojos cerrados les aporta nuevas ideas para la propia interpretación.

B01: Al principi em va costar bastant perquè em feia vergonya i no m'atrevia a explorar gaire i mirava la resta dels companys però amb l'últim dels plans ja me'n vaig desdir.

Em va sobtar la consciència grupal que hem adquirit al llarg de les sessions, no pensava que fóssim capaços de saltar tots alhora després que un de nosaltres sense previ pacte ho fes per donar pas a una acció col·lectiva, em va semblar sorprenent

B03: de manera paralela a todo esto, las personas que no estaban centradas en la creación del cuadrado se encargaron de devolver las colchonetas sobrantes y de traer sillas y disponerlas debidamente por el perímetro del cuadrado; fue un

momento de gran unión y trabajo en equipo hecho de manera muy natural, sin una planificación previa de las tareas de cada individuo. El resultado fue inmediato: en un abrir y cerrar de ojos lo tuvimos todo a punto.

B04: a mesura que anava passant l'estona cada cop estàvem més compenetrats, i estàvem tots més pendents del conjunt i no tant només d'un mateix.

B05: Yo mismo comenté que a estas alturas nos resulta casi imposible estar atentos de nuestros propios movimientos, de los del compañero y a la vez del profesor o modelo. No obstante tenemos la prueba de que podemos lograr una importante conciencia de grupo, como sucede con el asunto de los garbanzos.

B06: L'exercici en parelles el vaig troba fantàstic, perquè va ser la millor manera de que poguéssim fixar-nos en les nostres pròpies posicions i la forma en que repercutien en la columna vertebral. Totes les posicions eren diferents així que també em vaig adonar que la columna actua d'una forma diferent a cadascuna d'elles

B08: hem afegit la representació musical al moviment com a conseqüent de la frase en si. Amb tot al que això significa, es a dir l'intercanvi de idees i contextos que presenta la classe al estar subdividit en diferents departaments (clàssic, jazz, flamenc, ...)

B10: Aquest fet m'ha fet parar més atenció no només en els moviments que feia jo, sinó també en els moviments que feien els altres, en observar, imitar, provar noves formes de fer les accions, etc. hi ha hagut un moment, en el que no podien haver més de 4 persones assegudes al mateix temps, en que la observació ha passat de ser un fet curiós a una necessitat, i més que fixar-me en com s'asseia la gent, havia d'estar atenta i fixar-me en el que feien tots, mantenir una visió global de l'acció. A base d'anar repetint els diferents d'aixecar-se, estirar-se o asseure's, he pogut veure que hi ha moltes maneres de fer-ho, i fins i tot he provat de fer-ne algunes que he vist i m'han cridat l'atenció.

B12: El que més em va agradar, però, va ser haver d'acompanyar el moviment d'una part del cos d'un company quan representava la seva frase amb els moviments. Crec que el resultat sonor que vam obtenir entre tots va ser fantàstic. Em va encantar perquè sense adonar-nos-en vam aconseguir crear petites frases amb sentit, i tot improvisat. Va ser una creació col·lectiva i em vaig sentir orgullosa de formar-ne part.

Diferentes e Iguales

- En algunas ocasiones cada una de las personas que componen el grupo cooperativo hacen una lectura diferente de las tareas a realizar dentro de él.
- Asombran las diferencias en las propuestas de cada grupo.

B01: altres grups em va sobtar com de diferent havíem enfocat tots nosaltres els projectes però com tots, a la nostra manera havíem fet el mateix, tots eren molt originals i van captar la meua completa atenció

B02: I el més penós de tot és que la gent encara lluita entre sí per què un és o pensa diferent de l'altre... quan això, en realitat, és el més bonic que tenim les persones: que tots som persones i cadascú és únic.

B06: es notava que cadascú ho feia de diferents manera, i a més podia investigar com tenia les mans cadascú i les diferents maneres que podia fer el massatge

B11: m'hi paro a pensar i me'n dono compte de la diversitat d'opcions que ofereix una imatge personal per mostrar-la cap a l'exterior, cadascú amb les peculiars maneres d'actuar (i com no, de presentar-se!)

B12: Tots els exercicis d'aixecar-nos i asseure'ns em van servir per veure que tots ho fem de manera diferent, i per donar més importància a aquests moviments tan quotidians.

Transferencia

- *Instrumentos invisibles* aporta una sensación de concentración intensa de lo que se hace transferencia instantánea, pues se admite que se perciben las necesidades reales de la técnica instrumental aun cuando el instrumento es invisible.
- Se produce una transferencia casi inmediata en estrategias como *coreografía colectiva*, ya que se reconoce que la situación es semejante a la de un intérprete en concierto, y aunque produce reparos al comienzo de la actividad, va derivando en asociación de gestos palabras y música.

B01: Com que estic fent ara aquest treball de tècnica tant intens vaig vaure, intentant fer-ho amb els ulls tancats que hi havia una cosa que no havia acabat de corregir i estava fent malament i em va anar molt bé.

B02: que és perdre la vergonya... jo crec en aquests exercicis, perquè tenen diversos rerefons, que en realitat tenen molt més a veure amb el dia a dia que no amb la classe en sí

B02: el silenci i el treball mental són dos factors fonamentals per concentrar-se, i amés t'obliguen a fer un esforç per concentrar-te. En el meu cas, aquesta part m'ajuda molt en certs moments quan toco el meu instrument, perquè he après a utilitzar la mentalitat que s'ensenya a classe, a transformar uns exercicis en una realitat

B09: La assignatura definitivament me serve per despejarme abans de fonaments i anàlisis i per fer més amena la matí

B10: L'exercici més interessant ha estat quan cadascú de nosaltres representava una part del cos de la persona que es movia. A mesura que ho repetíem anava cobrant sentit i fins i tot era musical. M'ha semblat que és una dinàmica adaptable a totes les edats i que és una molt bona manera de fer música amb nens, ja que no parteix del no res ni es limita a ser lectura de partitures, sinó que implica la veu, el cos i l'instrument de cadascú.

B11: N'he extret una reflexió molt subjectiva sobre dits exercicis, basada en com afecten les nostres accions simples de la vida quotidiana per saber una intuïció bàsica sobre la personalitat de cadascú, per exemple, observant a un company m'he adonat que els seus moviments són com la seva personalitat.

B12: En referència a l'exercici dels plans, que vam fer abans del de la frase, em va servir per ser conscient del pla on em situo quan toco el clarinet. El fet de tancar els ulls i fer veure que toques el teu instrument serveix per adonar-te de moltes coses: veus clarament quines parts del cos fas servir, perquè no et centres només en l'instrument sinó també amb el teu cos. Em vaig proposar de fer aquest exercici de tant en tant per anar prenent consciència de la meua postura.

Formación Corporal y Comunicación I

- Se reciben con agrado las dinámicas iniciales y la asignatura en general.
- En ocasiones se manifiesta que los textos de fundamentación ayudan a entender las actividades y las dinámicas.
- Pasadas las primeras sesiones se le va dando cada vez más valor a las *rutinas individuales*.
- La curiosidad por la asignatura tiende a tornarse motivación.
- Se ve en la asignatura una puerta que abre nuevas perspectivas.
- Se aprecia que se haga recapitulación de actividades.

B01: coordinació de les diferents parts del cos, amb els ritmes i la melodia amb el moviment (...) m'agradaria continuar amb aquest tipus d'activitats i anar augmentant progressivament la dificultat

B02: I això em passa encara més des del moment en què vaig llegir i fer l'esquema de "Expresión Corporal", i crec que em passa perquè aquestes rutines del principi

de classe són molt més útils del que semblen en un començament. El fet és que després d'haver llegit el text, vaig entendre diverses coses de les que fem a classe.

B06: conèixer-se amb el grup... manera de caminar de cadascú, i diferents maneres de fer-ho. I ens vam fixar en com ens afectava l nostre cos. Aquesta sessió ha estat peculiar, ja que trobo que ha estat molt productiva tot i la dificultat dels exercicis.

B07: Això sí, no es podia perdre la rutina del primer exercici del dia, en què sempre es pot trobar algun petit detall que havia passat per alt en ocasions anteriors.

B09: En resumen, la asignatura pienso que puede ayudar a relajarme y olvidarme de todo un rato... iveremos a ver qué tal sigue la cosa!

B10: exercici difícil ja que combinava molts elements: coordinació de tot el cos, observació, atenció, seguir la música, etc. (...) El massatge amb la pilota als peus ha sigut molt agradable i ha anat bé tenir alguna cosa a llegir mentrestant, ja que d'aquesta manera no et cansaves tant, quan no llegies era més avorrit.

B11: En definitiva, crec que m'ho passaré pipa experimentant amb el meu cos, les meves percepcions i les percepcions dels altres en vers a mi. (...) Sincerament, se m'estan obrint els ulls i la ment amb aquesta assignatura.

B12: El que més em va interessar d'aquesta part de la classe va ser fer una llista de totes les coses que hem treballat durant el curs, perquè és divertit forçar una mica la memòria, rebuscar dins el cap, és com un repte personal.

B13: Primer dia de classe, no se ben bé el que serà açò de la formació corporal, aixina que arribo encuriós i disposat a aprendre-ho, pot ser m'espero trobar entre una classe d'anatomia i una de gimnàstica. (...) Arribava encuriós i me'n vaig content, pareix que serà una classe interessant

Uso explícito de la música

- En *acompañamiento del movimiento* se entiende sorprendente e innovador el trabajo de trasladar una frase hablada al movimiento corporal y al instrumento musical. Hay deleite en la interacción entre música y movimiento. Se buscan conexiones entre los elementos sonoros y los del movimiento corporal.
- Se reconoce que aunque ha habido dificultades, se ha trabajado a gusto, con intensidad y con motivación. La labor realizada se define como creativa y se reconoce el papel relevante que se le ha dado a la improvisación musical.

- Sorprende la diferencia en el trato que otros grupos dan a los elementos compositivos y llama la atención la originalidad de lo expuesto.
- *Acompañamiento del movimiento* es una estrategia que resulta atractiva por su semejanza a las actividades de hacer música en grupo
- A través de la estrategia de acompañamiento del movimiento se llega a la conclusión de que el movimiento es el vehículo de la música instrumental, pues es el que genera la música, facilita su interpretación y muestra el carácter de lo que se interpreta.

B02: si la parlar va ser el primer vehicle de la música... quin és el vehicle de la música quan fem música instrumental? A aquesta qüestió podem respondre basant-nos en el què vàrem fer a classe, també. (...) el moviment

B06: Podríem dir que vam fer música del moviment corporal. (...) Finalment, vam fer el mateix però amb els instruments, i va sonar encara més bonic, ja que tothom buscava una sonoritat en particular pels ritmes, i en conjunt sonava molt divertit. Va ser un molt bon exercici musical.

B08: hem afegit la representació musical al moviment com a conseqüent de la frase en si. Amb tot al que això significa, es a dir l'intercanvi de idees i contextos que presenta la classe al estar subdividit en diferents departaments (clàssic, jazz, flamenc, ...).

B10: al principi el fet d'afegir el cant a la rutina ho feia més difícil, però després d'augmentar la dificultat movent-nos per l'espai, tornar a fer-ho només cantant ha suposat un alleujament i ha semblat molt més fàcil del que semblava al principi

B11: Doncs els companys havien d'imitar els plans sonors dels gestos de la frase, aquesta en forma de loop. Podem dir que els sons representaven un moviment concret. La improvisació, la sincronització, l'atenció i l'observació eren essencials per dur a terme bé l'exercici. (...) Finalment hem incorporat la música minimalista al món de la percussió corporal, mitjançant la tècnica de les amalgames, en compassos de 3, 5 i 7 i la combinació d'aquests en determinades sèries pautades pel professor (creant fins a un 22/8).

B12: El que més em va agradar va ser tocar aquests ritmes amb el clarinet. Era molt curiós sentir la música que s'anava creant al moment

B15: després dels estiraments d'escalfament, hem fet una sessió principalment basada en la rítmica corporal i instrumental.

6.4.6 Datos generales de los diarios del grupo C

	S E S I O N E S D E C L A S E														TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
C C01d	◇	◇	◇												3	21%
C C02d	◇	◇	◇	◇				◇							5	36%
C C03d	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇	◇	◇	◇	◇		◇	12	86%
C C04d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇			12	86%
C C05d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇	◇	◇	◇	13	93%
C C06d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇	◇		12	86%
C C07d	◇	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇		◇				9	64%
C C08d	◇	◇	◇	◇			◇	◇	◇		◇	◇			9	64%
C C09d		◇	◇						◇	◇					4	29%
C C10d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇			11	79%
C C11d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇		◇	◇	12	86%
C C12d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇		13	93%
C C13d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇			◇	◇	◇			10	71%
C C14d	◇	◇	◇	◇	◇	◇	◇		◇	◇	◇	◇			11	79%
C C15d			◇	◇		◇			◇						4	29%
TOTAL	13	14	15	13	10	10	10	10	10	8	11	9	4	3		
	87%	93%	100%	87%	67%	67%	67%	67%	67%	53%	73%	60%	27%	20%		67%

Tabla 25: Diarios entregados en el grupo C

	APRENDIZAJE COOPERATIVO								SENSOPERCEPCIÓN															
	AC	IP	RI	CC	HS	EG	EGGC	PROCE	PROFE	CLIMA	SSPCC	TRAP	TERP	TRAG	spps	COMU	CREA	DIVERS	APROT	DIFIG	CONFLI	TRANSF	FCC	USOMÚ
C C01d	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0
C C02d	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	5	8	12	7	6	0	7	3	0	0	0	0	0
C C03d	7	2	4	1	1	0	0	4	1	1	9	9	10	0	12	4	2	6	11	0	0	8	5	6
C C04d	4	1	1	0	0	0	0	1	5	1	4	5	2	4	1	3	1	1	0	1	0	0	4	5
C C05d	5	2	0	0	1	0	2	4	1	1	3	22	3	17	3	1	2	0	4	1	0	0	2	6
C C06d	3	0	0	0	0	1	1	3	0	0	1	5	3	10	4	0	4	6	6	0	0	4	4	7
C C07d	1	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	4	2	2	3	0	1	1	3	0	0	0	1	2
C C08d	0	2	4	0	0	0	1	0	2	4	1	6	1	14	9	1	4	9	13	2	1	1	5	0
C C09d	0	0	0	1	0	0	1	3	1	5	0	3	5	7	2	2	1	1	4	3	0	0	3	0
C C10d	0	3	6	1	0	0	0	2	0	7	0	8	2	12	8	2	3	10	13	0	0	2	6	1
C C11d	3	3	2	0	2	0	1	6	3	9	5	20	9	25	0	7	4	0	11	4	0	12	7	11
C C12d	6	1	2	0	1	1	1	2	0	5	2	5	3	13	7	1	2	3	7	0	0	6	15	15
C C13d	4	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	4	1	3	2	0	0	0	5	3	0	1	1	2
C C14d	3	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2	7	1	7	5	2	2	1	7	1	0	3	6	4
C C15d	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	2	4	1	2	0	5	1	0	1	2	2
	36	16	20	3	5	2	9	27	15	39	27	103	54	129	69	30	28	46	92	17	1	38	61	61

Tabla 26: Categorías y sus referencias en los diarios del grupo C

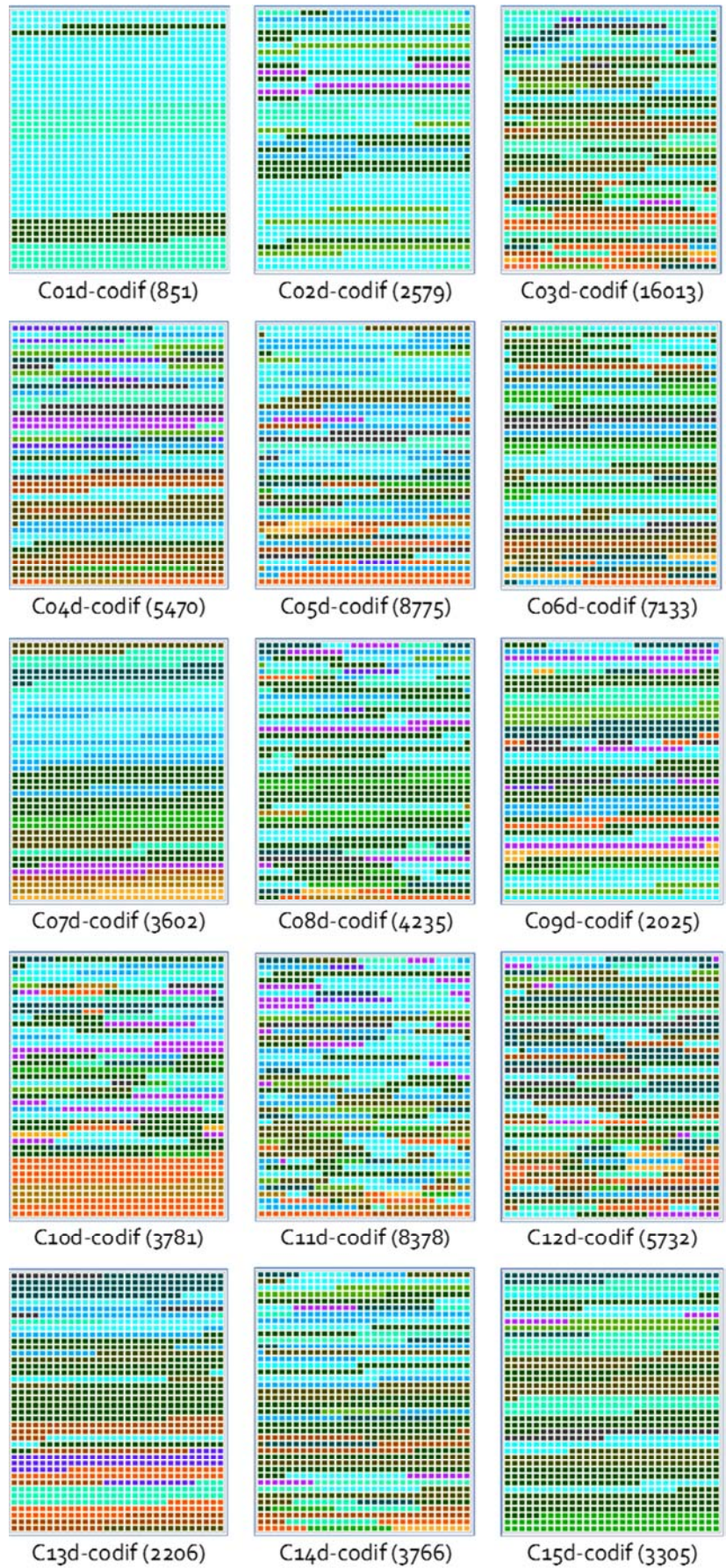


Gráfico 5: Imagen de los segmentos de texto codificados en los diarios del grupo C

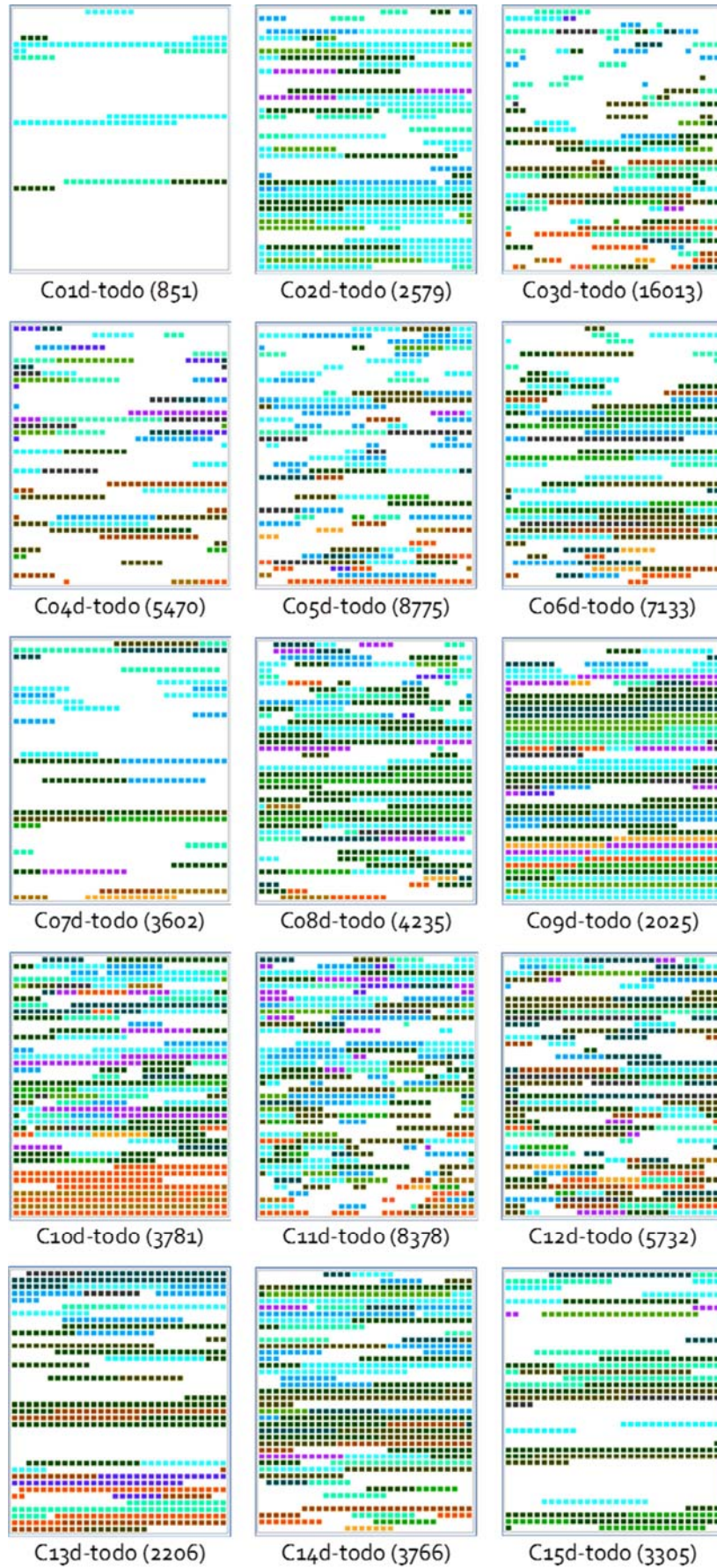


Gráfico 6: Imagen de todo el texto de los diarios del grupo C

6.4.7 Observaciones por categorías de los diarios del grupo C

Aprendizaje Cooperativo - aspectos generales

- Se sienten parte de un grupo y se entregan al trabajo en él.
- Una vez está integrada en el funcionamiento habitual, la cooperativa se asume como estructura de aprendizaje.
- Conocer bien a las otras personas del grupo se juzga básico para aprender en equipo.
- Tareas que se darían por cerradas, pueden mejorarse en grupo cooperativo.

Co3: Però els treballs amb equip necessiten primer conèixer els moviments i el caràcter dels altres per poder comunicar-se i moure's tot a una (...) L'important és que tal com he entrat a classe i tal com he sortit hi ha hagut un petit canvi almenys d'estat d'ànims, tant per les sensacions i les coses que he recordat com per la feina que hem avançat amb el grup.

Co6: He trobat que la idea que em va quedar el dia anterior, quan encara no havia escoltat el text sencer, era bastant pròxima a la d'avui. He trobat interessant fer-ho amb grup, ja que ens ha servit per comprendre-ho millor, i cadascú aportar la seva idea.

Co6: crec que el nostre mapa reflectiu de manera clara i senzilla el significat del concepte del qual partia aquell mapa (...). Va ser un bon exercici que va demostrar la bona comunicació o no entre companys i el treball en equip.

C11: Al principio la idea he de reconocer que asusta un poco, pero al momento ya me venían ideas de las cosas que podríamos hacer y estaba deseando empezar a darles forma con mis compañeros.

C12: En el treball en grup vam pensar ja l'estructura de l'inici de la performance. Les idees sortien soles, i si haguéssim tingut més temps hauríem pogut avançar molt. Per la propera sessió pensarem ja què farem a cada secció o part i començarem a representar.

C13: opino que la tenemos realmente avanzada gracias al hecho que durante las sesiones de grupo siempre hay alguien hablando, proponiendo cosas nuevas o proponiendo mejorar las antiguas

Aprendizaje Cooperativo - Interdependencia Positiva

- En la dinámica “coral” de la *performance* de movimientos cotidianos se siente la responsabilidad de cumplir la consigna de que esté equilibrado el número de personas que están de pie, sentadas o caminando. Se percibe a la vez que algunas personas cambian de lugar pero están sentadas la mayor parte del tiempo. En cualquier caso se manifiesta que se comparte la responsabilidad del desequilibrio que esto produce en el grupo.
- La anterior dinámica promueve el estar atento al momento presente y pendiente de las otras personas. Se entiende que esto demuestra interdependencia en el grupo.
- Se siente una comunicación natural con los compañeros.

C03: Així que ens vam confessar que no havíem mogut un dit, ens vam posar primer que res a concretar dos dies per a la setmana següent poder assajar i acabar-ho de muntar.

C05: Ara durant aquestes vacances quedarem tots per poder acabar d'organitzar les idees i fer una reflexió de tot el que hem fet fins ara.

C08: Aquest cop, vam portar una dinàmica molt diferent. Una dinàmica que buscava respostes, solucions als buits que ara formen el nostre treball. Mica en mica vam anar omplint aquests buits, fins el punt de tenir ja una estructura força acurada.

C10: En el joc de pilota m'he sentit més vinculat al grup i també he sentit l'actitut positiva dels demés, i això m'ha resultat molt agradable i agraït.

C11: Hoy nos falta C13. Una faena porque no lo teníamos previsto y tiene la partitura de la Suite de Shostakovich y el esquema que hicimos el otro día de la obra. No pasa nada porque tanto C06 como yo nos acordamos a grandes rasgos.

C12: Amb el grup vam fer molt bon treball: vam cercar idees per saber quins recursos podrem utilitzar en la performance. Vam acordar no revelar res sobre el que farem, però sí que tenim clar que volem que sigui trencador (o si més no ho intentarem) i que hi puguem gaudir. Utilitzarem tots els recursos que tinguem a l'abast.

Aprendizaje Cooperativo - Responsabilidad Individual

- Se siente la responsabilidad de mantener el equilibrio entre personas sentadas, tumbadas y caminando en las dinámicas que lo requieren.
- Ocasionalmente se percibe como bochornoso no recordar el lugar que se ocupaba la semana anterior en el círculo en el que se hace la red de nombres. En parte se entiende como si no hubiese hecho el trabajo que tocaba hacer, como si no se hubiera asumido esa responsabilidad.

CO4: Veremos lo que pasa en la próxima semana, y nos planificaremos para trabajar cada uno por su cuenta en navidad.

CO8: M'he sentit responsable en el moment de desequilibri, quan tothom estava assentat i pràcticament ningú dret, això ha fet que estigui la majoria d'estona caminant.

C10: vaig prendre la iniciativa començant jo per trencar el gel perquè se sentís més còmode (...) Molt sovint les idees que proposen els companys, a priori, no les acabo d'assimilar i entendre, em costa cedir. No poso impediments a que els altres diguin la seva, és més, vull que ho facin i ho han de fer pel bé col·lectiu, però tot i així no cedeixo d'una manera fàcil, i tot i que escolto a tothom que proposi idees.

C11: Ya a la vuelta, espero que estemos los 3 el primer día y le demos un buen empujón para dejarlo terminado lo antes posible.

C12: Quan vam fer la màquina va ser potser quan m'ho vaig passar millor i vaig estar més relaxat, segurament perquè ja no era jo sinó tot un conjunt i la responsabilitat, a part de ser individual, també era grupal.

Aprendizaje Cooperativo - interacción Cara a Cara

- Sienten el respaldo de otras personas del grupo y se muestran serviciales, dispuestos a ofrecer ayuda y buscando la empatía.

CO3: llavors sense pensar-m'ho l'he tallat i li he dit que així no podia ser que ho havia de fer de tal manera i li he fet jo perquè ho imites. Espero que no li hagi sabut mal, li he dit ben dit, és clar.

CO9: 15 persones desconegudes i comencéssim a tenir algo més en comú

Aprendizaje Cooperativo - Habilidades Sociales

- Se sienten el respaldo del grupo y se muestran serviciales y dispuestos a ofrecer ayuda.
- Se ponen sobre la mesa las cualidades y capacidades de cada componente del grupo y se hacen listados de coincidencias y diferencias. Esto se agradece pues se manifiesta que se descubren ahora esas cosas más sutiles que en el grupo de clase no han tenido oportunidad de salir pero que salen ahora por la confianza que se ha ido creando.
- La actitud positiva de las personas del grupo hace sentir vinculación y gratificación.

C05: A continuació ens has explicat com treballar en grup i la importància de fer preguntes i donar respostes en la dinàmica de treball cooperatiu. I crec que després alhora de treballar és una cosa que hem tingut en compte i que ens ha anat bé.

C11: nos pone a los 3 en el mismo plano sonoro ya que en la introducción y presentación nadie debería sonar más que nadie

Aprendizaje Cooperativo - Evaluación Grupal

- Se buscan respuestas concretas para crear la estructura, las partes, el estilo.

L'última cosa que m'agradaria comentar és que vam decidir de en una partitura del finale, podríem afegir tota la música que tocarem, més que res per a saber quin és l'ordre, un esquema més que res (evidentment tocarem sense partitura). Crec que és una bona idea per tenir un esquema encara més sòlid i clar.

Aprendizaje Cooperativo - Evaluación Grupal del Grupo de Clase

- Se contrasta el trabajo con el de otros grupos.
- Se alimentan de cómo otros grupos resuelven las tareas.

C05: Ha anat bé perquè hi ha algunes petites coses que enteníem de forma diferent un que l'altre i després al final de la classe a la posada en comú, ho hem pogut preguntar i clarificar.

C06: Després els vam posar tots en comú, recordant els exercicis fets que no havíem apuntat i així tenir un repàs de tot i fer un resum.

C07: Más o menos todos los grupos hemos hecho lo mismo, algunos se han dedicado más a lo general (como nosotros) y otros han preferido centrarse en lo específico, en concretar que actividades van a hacer sin saber exactamente de que irá el ejercicio.

C12: Després vam pujar altre cop a dalt per posar en comú el que havíem treballat. I vam veure que les propostes tenen molt de nivell.

C14: Per acabar vam posar en comú la idea general de com ho portava tothom. No se si és que la gent ho té molt clar però semblava que anàvem més avançats que nosaltres.

Aprendizaje Cooperativo - Proceso

- Hay un sentimiento en parte de frustración, en parte de expectación. También hay esperanza de que el proceso puede sea enriquecedor y todas las personas aporten ideas y se impliquen.
- Se piensa que se debería decidir más rápido pues a veces “flota” la de presión por la premura de tiempo.

C03: El que més em preocupa ara mateix és el factor temps, ja que aquesta setmana és la última que ens veurem abans de les vacances...

C04: Hoy ha cundido bastante el tiempo en el grupo.

C05: Tinc la sensació de no haver fet casi res com l'altre dia i que costa molt, i a mi en particular. Els que tenen més idees i parlen més són C09 i el C10. (...) A diferència de l'altre dia, aquesta vegada he trobat que el treball fluïa més i que tots aportàvem més idees que no pas en els dies anteriors.

C09: hi havia un nivell de confiança/ complicitat entre nosaltres molt més alt que a l'inici de curs (...)

C11: la verdad es que en general creo que tenemos buenas sensaciones de lo que podemos hacer. Veremos como va avanzando (...) en cualquier caso la cosa parece ser que fluye bien, compartimos objetivo y forma de entender la tarea por tanto no creo que nos cueste avanzar (...) la conclusión que obtengo personalmente ha sido buena, si bien no tengo la misma sensación de haber avanzado demasiado si que veo que la cosa va tomando forma

C12: Sobre el tema de la corba de rendiment de johnson & johnson trobo que el nostre grup ja es troba en la secció de recuperació i estem superant el nivell inicial de rendiment. Si més no, divendres vam fer molta feina.

Perfil del Profesor

- Se valora que se utilicen consignas de comunicación no verbal y resulta curioso recordar los movimientos corporales y alguna dinámica ya realizada en clase sólo por medio de ellas. Al igual que llama la atención que se puedan entender de manera clara indicaciones nuevas por este medio.
- Se siente cercanía con el profesor.

Co4: Se sigue insistiendo en el tema de observar cómo es nuestra respiración mientras hacemos estas actividades (...) Una de las sesiones más completas que recuerdo hasta ahora, y que seguro que dará paso como siempre a actividades derivadas de estas que ya practicamos, más interesantes y complicadas.

Co5: També crec que ens ha ajudat tenir en compte la dinàmica de preguntes i respostes i que això ens ha fet estar més atents i col·laborar a tots.

Co8: sense explicar res, donar detalls de l'activitat, ens fa recuperar de la memòria un exercici de l'última sessió

Co9: parlo en un llenguatge proper perquè és com parlem a classe i és, suposo, el que m'inspires tu que és a qui li escric.

C11: Una cosa de la que si me percaté, gracias a una observación de Luis, es que estaba realizando el ejercicio con demasiada "energía" y al comenzar a hacerlo más sutilmente, noté menos tensión en general. (...) Mientras hacíamos estos ejercicios, el profesor nos pedía esta vez que nos fijásemos en nuestra respiración y a su vez en todo lo demás.

Clima del Aula

- En ocasiones se manifiestan llegar a clase con mal humor y marcharse con buen humor.
- El tacto del "codo con codo" dentro del círculo ayuda a una cohesión mecánica y física que se traslada al ánimo y la diversión, desencadenando un buen humor general.

- Según pasan los días la distensión aumenta y a veces se dan situaciones que provocan la risa de todo el grupo.
- La estrategia de biografía por parejas se percibe como impactante y se reconoce la buena sensación que produce esta práctica. Se le atribuye ser causante de provocar que el grupo comience a tener algo en común. Se valora muy positivamente.

Co2: Existe una relación de dependencia hacia el resto de la clase, en cuanto al momento de cambio de movimiento. Mis tiempos dependen del conjunto.

Co4: Lo más notable es señalar lo difícil que resulta mantener el pulso cuando no estamos colocados en círculo o a distancias similares unos de otros. (...) Una actividad bastante interesante, y cosas que día a día van resultando más fáciles todas ellas gracias al compañerismo que se está formando entre todos nosotros y la familiarización con ellas.

Co5: Després hem fet exercicis per trobar l'equilibri entre nosaltres i distribuir l'espai de manera igual entre totes les persones. És curiós com el moviment d'una o dues persones pot modificar això, i com el grup s'ha de posar d'acord d'alguna manera per fer-ho possible.

Co7: ir repitiendo todas las frases. Ha sido uno de los ejercicios que más me han gustado de todas las clases, me parecieron muy originales algunas frases y sus movimientos, y finalmente, todas las frases tenían sentido al decirlas seguidas, como si fuera un mensaje.

Co8: Això va trencar amb l'idea que tenia de les classes. Una assignatura on "juguem" i ens aprenem els noms dels altres, on per tant, hem d'interactuar (...)Crec que formem un bon grup els alumnes d'aquesta classe. Entre tots ens portem molt bé i cada dia més, quan entrem a classe deixem la resta del món fora de l'aula i ens centrem en l'assignatura i en el grup. Potser he parlat poc amb algun company, però en les activitats hi ha quelcom que em fa pensar i em demostra classe rere classe que puc comptar en ells.

Co9: començo a veure en l'assignatura a un "grup" de gent. Un grup que s'accepta i es porta bé i mínimament es comunica. I aquest grup no l'hem triat cadascú de nosaltres per els motius anteriors, sinó que s'ha anat creant. Com? És una altra pregunta, ja hi pensaré.

C10: Tanmateix à l'acabar la part de matalassos em va pujar l'estat d'ànim. (...) M'ho he passat molt bé fent aquest exercici, m'ha despertat i activat, està molt bé començar el dia i la sessió amb una activitat col·lectiva com aquesta.

C11: se nota una cierta evolución del grupo en términos de confianza y complicidad y de aquí deduzco que el ejercicio de la rutina individual hubiese sido muy distinto

de haberlo hecho el primer día, así como sería muy distinto si lo repitiésemos el último día de clase (...) Luego volvimos a realizar una nueva serie del ejercicio de los nombres. Aquí ya sí que se percibe distensión total en el grupo (...) Tras 5 clases creo que ya nos vamos conociendo un poco mejor lo que hace que el ambiente sea cada vez más relajado y distendido ayudando así a que los ejercicios se hagan más cómodos.

C12: Tinc la sensació que en aquesta assignatura podem fer una bona pinya i d'aquí probablement és d'on sortiran més amistats per aquest any (...) Hi ha caliu de grup en aquesta assignatura i això m'agrada molt (...) Recordo acabar la classe amb molt bon rotllo i amb ganes de continuar el dia.

C14: Acabar amb l'exercici dels noms i la pilota és una manera de que ens coneixiem entre nosaltres i de fer un grup de classe més compacte i fàcil de treballar junts.

C15: empiezo a observar que el ejercicio hace que la gente sonría y disfrute, tiene algo de colectividad

Sensopercepción - aspectos generales

- La *performance de movimientos cotidianos* la sienten como activación de la conciencia corporal. También valoran las interacciones que se producen entre las personas del grupo y perciben sensaciones de conexión dentro del mismo.
- *Danzando los segmentos corporales*: La observación de los compañeros facilita la exploración de los movimientos propios. La exageración (que a veces lleva a la caricatura) refuerza la percepción de la tendencia de cada persona y con ello la toma de conciencia a través del reconocimiento de la imagen y el esquema corporal.
- *Acompañamiento del movimiento*: Lo verdaderamente enriquecedor de esta dinámica es que mueve a preguntarse las razones que nos llevan a movernos de una manera o de otra a nosotros mismos y a las otras personas. Se consigue así un punto de vista diferente, un nuevo parámetro de observación y aprendizaje sobre la propia persona, sobre el cuerpo y sobre el lenguaje corporal.
- El *círculo rítmico* despeja, relaja, activa, provoca la participación y la integración. Hace mantener la atención permanente, la concentración, la

serenidad y la presencia. Se reconocen las cualidades de despertar y activar. Aporta energía. Se echa de menos no tener más actividades de este tipo desde que se acaba la escuela obligatoria.

- *Instrumentos invisibles*: Resulta curioso. Siendo una dinámica de introversión y concentración individual, el sentido más pleno lo adquiere al abrir los ojos y descubrir con sorpresa la entrega de las otras personas con sus instrumentos invisibles. Posteriormente, al volver a cerrar los ojos, se alcanza una auténtica concentración reviviendo la imagen mental que se acaba de ver de las otras personas e integrando en uno mismo algún elemento de ello.

CO3: A vegades em pregunto que deu pensar l'altra gent, m'agradaria saber que se'ls hi passa pel cap quan estan allí estirats en el silenci i absolts amb el seus pensaments. (...) Quan vaig moure'm jo per la sala vaig tenir la sensació de llibertat mentre que, quan he estat tocant no he sentit aquesta llibertat tot i, estar fent amb la música un poc el que jo volia amb la música, un poc, estàs condicionat a fer música que s'adeqüi al moviment lent o ràpid i a la persona.(...) Fer aquest activitat/examen final de l'assignatura m'apassiona bastant

CO4: Todo esto para trabajar lo que ya venimos viendo desde hace unas semanas, la vergüenza, el estar expuestos, la diferencia que existe entre la forma en la que hacemos las cosas cuando nadie nos ve y cuando la gente nos observa. (...) Cada uno a su estilo ha ido desfilando delante de compañeros mientras los otros les observaban, lo que ha seguido sirviendo también para trabajar la vergüenza y ver cómo nos comportamos cuando nos sentimos observados.

CO5: Em va agradar poder escoltar el que les altres persones van voler compartir, i sentir algunes connexions amb el que explicaven. Després hem fet una rotllana amb els instruments les persones que en tenien i ens hem organitzat de manera equilibrada (...) Recordo que em va agradar i una sensació de tranquil·litat i d'escolta molt atenta i de poder decidir que volia escoltar i mentre estaven tocant junts anar passant individualment per cada una de les frases que feia cada instrument. Em vaig sentir bé, tenia la sensació que tots els sentits estaven actius i molt receptius, que no hi havia bloquejos i podia percebre coses que moltes vegades volent-ho fer no ho aconseguixo

C14: situar-nos en l'espai de l'aula i començar a fer moviments de "robot". em feia prendre consciència de cada moviment, més gran o més petit, i al fer-ho amb so marcava un ritme a seguir. cada part per separat era més senzill i podia fer moviments més grans, però al fer-ho tot junt els moviments era més complicat de mantenir-los per tant millor fer-ne de més petits. Al intentar col·laborar amb un company de classe era complicat si ell no hi posava de la seva part.

Sensopercepción - aspectos intrapersonales

- Se asimila la *performance de movimientos cotidianos* como actividad de conciencia corporal y se afirma que es la parte que más ha gustado y que se ha sentido más provechosa.
- Al acabar la clase se siente relax muscular e interés.
- Se expresa expectación y tensión al principio de la primera clase, lo que se torna en comodidad y confianza. Se acaba con la sensación de tener el cuerpo activado.
- El inicio de la clase proporciona relajación, calma y serenidad, sobre todo por las dinámicas de concentración en la respiración.
- Las rutinas individuales hacen percibir “algo” que les hace conocer mejor su cintura.
- Sienten comodidad cuando toda la columna toca el suelo al levantar las rodillas y plantar los pies, partiendo de decúbito supino.
- Repasan como se sienten y juegan con las *rutinas individuales* de movimiento que se van presentando, a la vez que va percibiendo qué partes del cuerpo resultan más perceptibles, así como qué hace sentirse mejor o peor. Todo esto motiva además a probar dónde tienen que poner la fuerza para realizar cada dinámica de manera que resulte más cómoda.
- Las rutinas de días anteriores van resultando cada vez más cómodas pues puede decidir cómo hacerlas para sacarles más partido y sentirse mejor. Es decir, como consecuencia de ir probando la misma dinámica en sesiones sucesivas, se va afianzando un modo de entender qué es lo específico de cada dinámica, qué viene mejor y realizarlo de modo más profundo o más sutil según convenga.

- En ocasiones se expresa cansancio por la postura que se mantiene cuando se toca el instrumento aunque sea invisible. Esto llama la atención y motiva a mirar cómo resuelven las otras personas del grupo la tarea de tocar sin instrumentos. Se acaba constatando lo “poco habitual” que son ciertas posturas al tocar algunos instrumentos.
- Hay acuerdo en que dar respuesta a la tarea de *acompañamiento del movimiento* requiere una atención plena.
- Las *rutinas individuales* se sienten como un momento relajante y a la vez activo pues la situación les hace preguntarse sobre sí mismos y sobre los otros por cómo realizar los movimientos.
- Las *rutinas individuales* ayudan a mantener la concentración, la serenidad y la presencia. Se siente la conciencia del momento presente.
- A veces, se admite llegar a clase con dolor de cabeza o después de pasar unos días con gripe, a pesar de lo cual se aprovecha esta fase pues hace sentirse bien.
- La autonomía está cada vez más presente en la gestión de las dinámicas. Es decir, se toman las decisiones de qué hacer y cómo hacerlas cada vez con más conocimiento y soltura.
- Se toma conciencia del cuerpo durante la propia dinámica pero sobre todo una vez acabada.
- Se introducen cambios necesarios en la velocidad y la intensidad para buscar la comodidad en la realización de algunas dinámicas.
- La suma de rutinas va ayudando a sentir flexibilidad y estirarse con facilidad.
- Se es cada vez más consciente, por una parte, de lo que resulta más eficiente a la hora de resolver las propias necesidades, y por otra, de lo que supone a nivel global tanto físico como mental.

- Dinámica, activadora, divertida y enriquecedora, se califica a la actividad *reptil*, en la medida en que pone en cuestión la esencia de las funciones de articulación y soporte de la columna vertebral.

Co2: Gracias a los ejercicios y a la concentración en la respiración, poco a poco se consiguen movimientos más relajados, al mismo tiempo que el cuerpo recupera una temperatura confortable. Al final de la dinámica, la sensación es de mayor relajación, calma y comodidad. (...)Tras estos primeros movimientos libres, el profesor introduce la consigna de centrar la dinámica en lo activo, en contraposición con la primera parte, centrada en el reposo.

Co3: el fet que avui la relaxació hi hagués música ha estat perfecte perquè segurament sense música no hagués desconnectat els meus pensaments

Co4: La sesión de hoy empieza como siempre. Reposo activo. Cada sesión va siendo más libre, sabemos qué es lo que debemos hacer y cómo.

Co5: M'he sentit incòmode per no poder trobar a manera de fer-ho adequadament. En canvi, quan tothom feia els comentaris sobre el resultat era totalment diferent i positiu. (...) Com a la majoria de sessions anteriors m'he sentit relaxada i que era més conscient del meu cos i dels petits moviments que feia, com si entrés dins meu i pogués percebre-ho tot més atentament. (...) M'he pogut relaxar tan físicament com mentalment.

Co6: les dues cames i el cap giraven a un cantó diferent (...) Abans de començar la classe em notava força tens però a mesura que avançava l'exercici vaig notar que moltes parts del cos s'activaven millor (la columna, els malucs, cames), és a dir, després de finalitzar l'exercici em trobava molt més actiu que abans.

Co7: La sensación que he tenido ante este ejercicio es que al hacer el esfuerzo de levantar un costado y darme la vuelta, al dar la vuelta notaba como todo ese lado con el que hacia el esfuerzo se relajaba bastante.

Co8: En la següent variació de l'exercici havíem de flexionar els genolls i per tant tocar amb la planta del peu al terra. Aquest cop si que vaig estar bé, còmode, ja que d'aquesta manera tocava amb tota la columna al terra. Finalment vam flexionar els genolls del tot i cap part de les cames ni peus tocava l'esterilla, però estava molt còmode perquè no havia de fer cap esforç per tal que la columna toqués a terra. (...) Me'n vaig adonar que em cansava molt de mantenir la postura de tocar la flauta sense tenir-la present entre les meves mans, i vaig veure com afecten els moviments de cada instrument en el nostre cos a l'hora de tocar. (...)dinàmiques de terra. Aquest moment crec que cada cop em serveix més per poder començar el dia amb bon peu i bé amb mi mateix, potser més enllà del que pròpiament fem que també em resulta interessant.

Co9: em va donar un nou punt de vista sobre el que pensar, un nou paràmetre a observar i d'alguna manera poder aprendre més sobre mi, el cos i el llenguatge corporal

C10: En els exercicis individuals sobre els matalassos per començar a experimentar, de manera molt relaxada, la consciència corporal, el meu cos ha reaccionat amb naturalitat i he continuat sentint-me serè, centrat i present i més relaxat que abans. (...) els exercicis de repòs actiu en general em fan prendre consciència del meu cos durant i sobretot després d'acabar els exercicis

C11: Aquí me he dado cuenta de que mi capacidad de concentración es débil y así lo expresé cuando se nos pidió comentar las sensaciones en alto nuevamente. Cualquier cosa era objeto de mi atención antes de fijarme en como sentía mi pierna, o el brazo y cuanto más intentaba concentrarme más se me iba la atención a otras cosas. (...) Noto que cada vez puedo darme cuenta de más cosas que suceden cuando hago estos movimientos. Quizás también tiene que ver que desde que empezó el curso voy a nadar casi todos los días y ese en ese momento donde más pongo en práctica la consciencia corporal.

C11: Limpiar el instrumento, guardarlo, etc. Es curioso porque este es un momento en el que nunca suelo pensar en lo que estoy haciendo. Quiero decir, normalmente desmonto el trombón y lo guardo igual pensando en cómo acabo de tocar o en lo que haré mañana o en cualquier otra cosa. Sin embargo, al tener que fingirlo, tenía que prestar mucha más atención a cada cosa: limpiar la boquilla, soltar toda la saliva, desmontar la vara y guardarlo en la funda. Pasos éstos que hago todos los días pero a los que nunca había dedicado tanta atención

C12: Avui anava a classe amb una contractura i ara, a les dues toques, ni me la noto. Suposo que la classe m'ha anat bé per relaxar-me i per això ja no em fa mal.

C13: Durant l'exercici de relaxació al terra, sentia com si estigués a punt d'adormir-me però amb una corda que em lligava a la consciència. Un estat en el que ni estàs despert ni adormit. (...) El proceso de sentarse, pasear y tumbarse se ha convertido ya en una rutina, ya no pienso en las fases que lo constituyen, simplemente lo hago.

C14: Això fa pensar que un petit moviment com pot ser aixecar una mica la cadera fa que moltes parts del nostre cos treballin sense que ens en donguem compte si no ens hi fixem. (...) Com sempre em va molt bé començar la classe amb la relaxació inicial per introduir-me al ritme de classe. Aquesta vegada el primer exercici ja va ser més elaborat, ho vaig notar que em treballava més el cos. Al doblar els genolls i deixar-los caure cap a un costat notava la tensió a l'esquena quan es torçava, i havia d'allargar les cames per alleugerir-ho una mica.

Sensopercepción - aspectos interpersonales

- La observación, el tacto y la ayuda por parejas hacen ver más claros y reconocibles los movimientos de flexión y extensión de columna.

- En la *biografía por parejas* hay reparo y timidez que se torna en comodidad y distensión. También sorprende y transmite confianza escuchar a una persona contar su vida de modo sincero, incluso reconocer paralelismos con algunos aspectos de la propia vida. Se asume la iniciativa si se intuye que la pareja se siente menos cómoda.
- Al hacer algunas rutinas individuales en parejas hay una conciencia muy clara de respeto y a la vez de temor pues se siente que no se puede “aparentar”.

Co3: Així doncs, el moviment que tu feies havia d'estar coordinat amb els altres però sense parlar. Havies d'observar i si veies un espai massa gran parar, canvia de velocitat (si ho requeria) i ocupar el lloc. Hi havia una comunicació visual i corporal sense que cap de nosaltres indiqués amb paraules quan hi havia un espai a ocupar.

Co4: había que caminar de la mano con una pareja y escoger una opción para cada parte, lo que daba una impresión bastante fuerte y cómica al exagerar posturas, pero que nos hacía conscientes de las diferentes opciones que pueden existir para moverse por el espacio (...) Este ejercicio se realizó en dos grupos, de manera que unos lo hacían y los otros observaban, trabajando así cuando sabes que hay gente observándote, además de aprender y descubrir cosas nuevas en los demás compañeros que puedes aplicar al hacer tú la actividad.

Co5: He trobat interessant poder reconèixer la columna i poder ser conscients de com som mitjançant el reconeixement en les altres persones.

Co6: ens vam emparellar amb un company de la classe i ens vam ajudar mútuament a fer bé l'exercici. Això penso que va ajudar a més a més a corregir coses que sempre es poden millora

Co7: me parece muy interesante escuchar como una persona que no conoces cuanta tu vida según lo que él/ella haya percibido de lo que le contamos previamente

Co9: la comunicació visual es basa en la trobada de mirades: de la meua mirada amb la d'aquella persona amb la qui em vull comunicar, i en la majoria de casos mirar algo i per repetició de moviments conjunta o per expressions facials transmetre un missatge en general simple. I el gran problema d'això és que rarament la gent s'observa entre ella. I possiblement si tothom s'observés més (i/o millor), podríem tenir més coneixements dels altres i un altre tipus de comunicació, que sempre et genera una sensació diferent.

C10: la lliure mobilitat per la classe has de ser conscient de l'espai i de les persones que l'ocupen, i per això, d'alguna manera, em fa estar més atent al moment present, igual que en l'exercici anterior

*C11: no se acordaba demasiado de mi biografía (yo tampoco de la suya) y creo que en gran parte también es culpa de la manera en que se la conté (...) en líneas generales, fue un buen ejercicio para conocernos un poco más entre todos
Como en otras clases anteriores, con esto de las parejas vuelvo a percibir el peso de la observación ajena, que dificulta y entorpece los movimientos (...) de nuevo observando a mi compañera y con su ayuda pude lograr realizar el ejercicio con más naturalidad y comodidad*

Sensopercepción - aspectos intragrupales

- Se asimila la *performance de movimientos cotidianos* como actividad de conciencia corporal y se afirma que es la parte que más ha gustado y sentido más provechosa.
- Son conscientes de sentirse observados en ciertas actividades de grupo (que se proponen con esa intención precisamente) y reconocen la repercusión que eso tiene en cómo se manifiesta su atención hacia la tarea y en la tensión corporal que provoca.
- El carácter lúdico promueve diversión e interacción entre compañeros y a la vez provoca la sensación de integración y reconocimiento.
- El *círculo rítmico* agrada y se saca la conclusión de que si se juega y se aprende el nombre de los compañeros quiere decir que se habrá de interactuar.
- *Acompañamiento del movimiento, fase máquina*: el entrenamiento aislado de poner un sonido vocal al movimiento propio reviste alguna dificultad en cuanto a las respuestas de los participantes.
- Se siente como el clima de confianza y complicidad va creciendo con el transcurso de las sesiones a la vez que se siente como si eso no lo viviesen así todas las personas del grupo. En cualquier caso se concibe como un grupo que

se ha ido creando en la asignatura, en el que hay buena comunicación y en el que las personas se aceptan entre ellas tal y como son.

- *Segmentos corporales* es divertido y además al acabar se es consciente de las tendencias propias en el modo de caminar y se comprueban las de los compañeros.
- Perseguir en círculo: Despierta, activa y ayuda a comenzar el día sintiéndose parte de un colectivo.
- En ocasiones se reconoce sentir presión y vergüenza por la observación de otras personas, pero también la importancia de practicarlos y acostumbrarse a ello.

Co2: Tras la primera dinámica, de carácter individual, con ésta se consigue iniciar la interacción entre el conjunto de clase. Se perciben sensaciones de conexión, complicidad. (...) Caminamos ocupando el espacio de manera uniforme. Se trabaja la comunicación no verbal, el contacto visual, la cooperación entre el conjunto de clase, de manera similar a la dinámica de sentarse-andar-estirarse.

Co4: Una actividad que ha servido para que haya más confianza entre todos y estemos ahora un poco más cerca en general todos los que formamos la asignatura.

Co5: he quedat sorpresa. És molt curiós com tothom, les tres vegades que hem fet el mateix procés, ha mantingut la mateixa pulsació que havia marcat la segona persona a la primera ronda. Ningú ha optat per canviar de pulsació i fer-ho més ràpid o més lent, sinó conservar el mateix patró. (...) Trobo que va costar molt prendre la decisió, és com si ningú s'atrevis a decidir, tothom esperàvem a veure que deien els altres. (...) És molt interessant també, veure a la resta de companys com ho fan i veure les diferents maneres de fer. (...) Em sento molt incòmode fent això perquè no m'agrada que em mirin. Però si que m'ha ajudat veure com els altres ho fan i les diferents maneres. (...) Ha sigut molt curiós veure els companys que feien els moviments i com els altres anaven tocant, i música i moviment es relacionaven.

Co6: En l'exercici vam dividir el grup en dos: uns miren com realitzen l'exercici i els altres el realitzen, i després es feia al revés. Crec que em va ajudar en el sentit de que, mentre estàs fent l'exercici, potser et pot donar una mica de vergonya i potser t'equivoques però al ja haver-lo fet, va resultar molt fàcil i estava més relaxat.

Co8: dinàmica diferent, aquest cop de grup. Consistia en caminar, assentar-nos al terra o bé estirar-nos sempre i quan no ens diguéssim res, i el més complicat, que quedés equilibrat el nombre de gent que feia cada cosa

C09: Em sembla bastant curiós com ens arribem a comunicar físicament, sense parlar, entre nosaltres i quines "relacions" s'estableixen.

C10: En les activitats col·lectives en rotllana i amb pilota, que ens han servit per aprendre els noms dels companys, he passat de sentir-me adormit, relaxat i encuriós per l'assignatura, a sentir-me activat, participatiu i integrat, i en tot moment des del principi fins al final serè, centrat i present.

C11: Esto nos puso en alerta: teníamos que ponernos de acuerdo con gente que apenas conocemos y sin hablar. Parecía complicado pero no nos llevó más de 2 minutos. (...) tocar fácilmente a la vez e ir turnándonos en nuestros respectivos papeles.

C12: M'ha sorprès molt com de vegades el llenguatge parlat esdevé totalment prescindible en la comunicació entre persones quan hem fet l'exercici del cercle amb els aïllants. (...) Trobo que l'exercici d'estirar-se, caminar i seure potencia molt la empatia o, si més no, minimitza l'egocentrisme. Perquè funcioni és bàsic tenir en compte els altres i aquest punt és molt interessant pels músics (sobretot pels que no toquem en conjunt massa sovint).

C13: Finalment, durant la pràctica davant la resta de companys de realitzar una seqüència de moviments, he passat molta vergonya. No m'agrada gaire ser el centre d'atenció, i allà, tothom mirava a qui feia l'exercici per diverses raons (contrastar-lo amb el que ells havien fet, memoritzar-lo aquells que encara havien de fer-lo...)

C14: Els grups de 5 o 6 fent el "robot" conjuntament em vaig adonar que d'un moviment petit i fàcil, al dependre de la resta i fer-ho tots lligats es feia molt més complicat. amb els instruments potser ho feia més fàcil de mantenir a ritme.

Sensopercepción

Sensación - percepción - emoción - pensamiento - sentimiento

- Se declara ser consciente realmente de lo que se hace al ir levantándose hasta quedar erguido partiendo de la posición en rodillas semiflexionadas, tronco cabeza y brazos colgando...
- Después de la mitad de las semanas se siente bienestar y se concibe como un momento que ya se ha hecho imprescindible.
- Sirve para comenzar el día con buen pie.
- Se activan y despiertan los sentidos. La concentración se mantiene.

- Se echa de menos no tener más actividades de este tipo desde que se acaba la escuela obligatoria.
- Tanto en *círculos rítmicos* como en *movimientos cotidianos* se siente que el pensamiento a veces despista y esto provoca desasosiego pues les gustaría mantener el pensamiento centrado en la actividad.
- Se reconocen dos inconvenientes a nivel personal: cuesta ceder y es difícil explicarse.

| *Co1: Vaig sortir de classe relaxada muscularment però amb interès.*

| *Co2: nuevamente se expresan sensaciones. En mi caso, sensación de comodidad/confianza y cuerpo activado. (...) Acabo la clase de mucho mejor humor que al inicio.*

| *Co3: em costa molt relaxar-me, pensar i sentir el meu cos (...) Una de les millors sensacions i sentiments que vaig tenir va ser en l'última activitat. El fet de moure'ns lliurement per la sala, estirar-nos, donar una volta per terra, seure i caminar com nosaltres volguéssim em va fer sentir com una nena petita on el món dels pensaments i de les preocupacions no existeix.*

| *Co4: soy de los que dan importancia a esto de trabajar para un mejor conocimiento y sano uso del cuerpo*

| *Co5: m'agradaria poder-ho evitar però em fa moltíssima vergonya fer depèn de quines coses, i tots els altres ho fan i no entenc perquè m'ha de costar tant*

| *Co7: Sensación: Relajación, distensión. Percepción: Noté como mi cuerpo se relajaba a la vez que i mente también lo hacía. Emoción: Liberación de estrés. Pensamiento: En el momento intenté no pensar en nada y concentrarme en mi cuerpo. Sentimiento: Comodidad.*

| *Co8: Consistia en començar al terra agenollats i pujar poc a poc pensant en la columna. Començar per la part de sota i acabant per les vertebres de més amunt. Aquest exercici el vaig trobar molt interessant, ja que tot i haver-ne fet uns de molt semblants anteriorment fora de l'Esmuc, en corals, aquest el vaig fer en un moment en que n'era conscient del que realment em feia.*

| *C10: Aquesta vegada els exercicis de repòs m'han agradat més, o si més no, m'han funcionat millor perquè els he fet al meu aire, en les anteriors sessions em preocupava de fer totes les dinàmiques, aquest cop he estat pendent de fer les que volia fer quan les volia fer. (...)*

| *C12: A més, a primera hora del matí anirà molt bé començar amb uns exercicis de respiració, postura i autoconeixement per continuar amb tot el dia.*

C13: *Quan hem acabat l'exercici , em notava com si estigués flotant i no sabia dir quanta estona l'hem estat fent.*

C14: *Amb el joc de la pilota em vaig sentir una mica frustrat pel fet que era el 3r dia que el fèiem i encara no hem pogut fer ni una volta sencera seguint el ritme i sense interrupcions, crec que només és falta de concentració i estar una mica atent, trobo que no és complicat. (...)No se perquè però la relaxació d'aquesta classe va ser molt profunda en general. Semblava que tots haguéssim quedat ven adormit al tallar-lo va sembla com que faltava una mica més però va ser molt bo.*

Comunicación

- Lo sienten similar a la situación que provoca la relación con el público y la fuerza que provoca la atención de este a través de la mirada y la escucha. Comienzan sintiendo ansiedad que se transforma paulatinamente en tranquilidad e incluso en diversión.
- *Instrumentos invisibles*: Se reviven situaciones de escenario, especialmente una de ellas, la desprotección, a consecuencia de "tocar" sin instrumentos. Esta circunstancia hace sentir una mayor exposición al público y hace activar mecanismos de respiración y concentración para equilibrar la comunicación hacia quien pueda recibir los mensajes.
- *Movimientos cotidianos, fase coral*: Se entiende que ayuda a la coordinación grupal, a la concentración, a la mirada periférica. Resulta curioso comprobar las relaciones que se establecen por medio de la comunicación no verbal.
- La sucesiva complejidad rítmica a lo largo de las sesiones se vive con satisfacción en la estrategia *círculo rítmico*.
- *Movimientos cotidianos, solo*: Paralelismo clarísimo con la actuación delante del público. Tiempo, postura corporal y emisión de la voz o del sonido del instrumento se siente que se ven afectados. Sentir que los compañeros observan provoca dedicarles atención y mantener cuidado para no perder la

concentración. Desarrolla responder con "naturalidad, espontaneidad y serenidad"

- *Acompañamiento del movimiento*, fase inicial: provoca la concentración en cada una de las melodías de la ensalada auditiva.

Co2: Se trabaja con esta dinámica la relación con el espectador, la exposición a la mirada ajena (...) y reaparecen sensaciones ya conocidas. Además, el hecho de "tocar" sin instrumento provoca una cierta sensación de desprotección, o de mayor exposición

Co3: Ser intèrpret també et dóna una certa tensió i d'alerta per estar pendent si mourà la part del cos que tens assignada. Observes al director i el veus com un tot, veus tots els seus moviments però no ho gaudeixes tant perquè has d'estar pendent del teu torn.

Co4: acostumbrarse a hacer cosas con gente observándote (dado que somos músicos y debemos subir con frecuencia a escenarios) (...) Cada uno a su estilo ha ido desfilando delante de compañeros mientras los otros les observaban, lo que ha seguido sirviendo también para trabajar la vergüenza y ver cómo nos comportamos cuando nos sentimos observados.

C10: moviments quotidians... L'activitat, l'he trobat útil per adquirir naturalitat, espontaneïtat i serenitat davant d'un públic atent.

C11: Exagerar gestos, teatralizar y perder el sentido del ridículo y el miedo al error me parecen conceptos fundamentales que podemos exportar directamente a nuestra forma de tocar (...) veo especialmente interesantes las rutinas en las que tenemos que perder el miedo al ridículo y el miedo al fallo, éste último especialmente presente en nuestras vidas como músicos

C12: La variació de l'exercici feta d'un en un i davant dels altres l'he trobat molt adequada per nosaltres, els músics. Jo ho he viscut tal com una entrada a escenari: entres, t'asseus, presentes l'obra (en aquest cas nosaltres mateixos) i la interpretes. Tot plegat davant del públic. I el símil és molt fàcil de fer: caminar, seure, presentar-nos i estirar-nos davant dels companys.

C14: El fet de fer el petit circuit davant de tothom és molt bo perquè en el món de la música estem moltes vegades exposats davant de gent, més o menys nombre, i és important treballar el saber estar davant un grup de persones que et miren i miren el que fas i com ho fas. Em vaig sentir en sintonia amb tots perquè tant ells com jo havíem de ser observats i observar a la resta.

C15: ... estar rodeada de tanta gente a la que no conozco y de la que, sin poder evitarlo, no deja de importarme aquello que ven y perciben de mí. Aquello que, además, no puedo controlar. Esto me suena familiar... claro, esto me recuerda al escenario.

Creatividad

- En *acompañamiento del movimiento*, lo novedoso de la dinámica provoca reacciones dispares y respuestas que poco a poco van integrando en los movimientos y en la música elementos diversos e incluso variaciones sobre los propios elementos que van saliendo.
- *Acompañamiento del movimiento*, fase *partes del cuerpo*: Innovador en su totalidad. Promueve el entusiasmo por tener que representar y transformar el movimiento en sonido a la vez que supone un reto. Abre la mente a conectar con ideas variadas y complejas. Rompe esquemas.
- *Acompañamiento del movimiento*, fase *libre*: En ambos roles (el de moverse y el de tocar) se intenta sorprender en el sentido de hacer algo innovador y a la vez establecer un lenguaje de comunicación con los que representan el otro rol.
- *Acompañamiento del movimiento*, fase de *grupo*: suele lanzar la imaginación y la fantasía de las personas participantes buscando a la vez coordinación tímbrica y rítmica sobre todo; se y llega en algunas ocasiones incluso a improvisaciones de carácter melódico-armónico.
- Una vez transcurridas las primeras actividades de *acompañamiento del movimiento*, la situación comienza a ser más cómoda. En ella la incertidumbre inicial da paso al juego experimental y comunicativo más profundo, donde se producen diálogos improvisatorios más ricos entre ambas partes que se acaban calificando como un encuentro artístico novedoso y agradable.
- En coreografía colectiva llama la atención las combinaciones de gestos y texto así como la variedad de ellas.

Co3: I per últim, els que estàvem observant vam posar música a cada moviment de cada persona. Va ser molt interessant veure i sentir com més o menys els sons que feien els companys juntament amb el moviment del seu cos, quan nosaltres imitàvem els moviments amb música, es podia sentir els seus sons imitats, i la

cadena era molt similar. Va ser un treball de coordinació i concentració, entre parelles i de grup.

Co4: Al ver que salían cosas diferentes a cada uno, hemos comenzado a hablar de las diferentes formas de concebir misma idea y hacerla realidad, hablando así del proceso creativo.

Co5: He trobat molt curiós com l'encadenament de frases tenia un sentit i sense haver-ho planificat, podia semblar una frase amb sentit.

Co6: L'exercici va resultar ser, des del meu punt de vista, molt creatiu ja que el so que tu representes respecte el moviment es una creació teva, un altre pot fer el mateix moviment però tenir una idea diferent del so. Llavors aquest exercici ens incita a la creativitat, element fonamental en la música i la seva creació.

Co7: Estuvo interesante ver como interpretaban mis movimientos, aunque la mayoría eran notas sueltas, algunos intentaban darle una cierta dinámica o carácter dependiendo del movimiento que yo realizase.

Co8: Buscar en una revista una frase curta que ens agradés, i a partir d'aquí posar-hi un moviment corporal que s'hi adié. Em va semblar extremadament interessant veure la reacció de cadascú i algunes de especialment creatives.

C10: al principi, no sabia si anava molt desencaminat. Però a la que he vist que els companys (amb instruments) responien als meus moviments, com havien de fer, he perdut tota incertesa i vergonya i m'he deixat portar intentant experimentar fent moviments diferents als dels meus companys anteriors perquè sonessin coses noves. L'exercici m'ha agradat molt, mai havia fet res semblant

C11: una serie de códigos que podrían ser prefijados de antemano podríamos imaginar a una orquesta entera improvisando todos los movimientos del director y no sólo seguir el tempo o la expresión que marcan sus brazos en las obras tradicionales

C12: Les músiques que havíem posat van ser interessants. Potser en alguna no hauria entès a quin text es referia, però moltes eren idònies pel text.

C14: Sobretot la de desinhibició crec que la treballem molt al fer exercicis que ens trobem estranys i provem coses noves que no en hi havíem fixat abans.

C15: traspasar una primera etapa (...) una vez superada, la libertad se impone como la única posibilidad de creación.

Diversión

- Están a la expectativa. Se divierten. Sienten que lo lúdico y la distensión promueven la interacción entre compañeros y esta a su vez provoca la sensación de integración y reconocimiento.

- El juego de flexión-extensión-torsión de columna ayuda a entender en la práctica la dimensión auténtica de los movimientos.
- Le divierte el juego conjunto de tener que llevar el ritmo, lanzar la pelota, decir el nombre de la persona, mantener la concentración...
- Algunas dinámicas lúdicas que provocan diversión se perciben como cortas y se manifiesta el deseo de mantenerlas durante más tiempo.
- Gusta y divierte. Además el reto de complicarlo lo convierte en más dinámico y se reconoce como ayuda a la concentración y la atención.
- *Segmentos corporales*: es divertido y además ayuda a la conciencia de las tendencias propias en el modo de caminar y de las de las otras personas
- En su versión coral reconoce que es necesario el contacto visual con los compañeros para buscar el equilibrio dentro del grupo, donde la vivencia y la expresión de los parámetros de espacio y tiempo dependen del conjunto.
- El carácter lúdico promueve diversión e interacción entre compañeros y a la vez provoca la sensación de integración y reconocimiento.

Co2: Dinámica de carácter lúdico, divertida, en la que se interactúa en mayor medida con los compañeros. (...) Es fácil que aparezca la risa durante el desarrollo de la misma, y que se produzcan situaciones graciosas.

Co3: Després d'estar a totes dues bandes com a directora i com a intèrpret, he de dir que quan he gaudit més ha estat quan he estat directora de la música que es produïa. (...) M'ha agradat aquests tipus d'activitats més dinàmiques, possiblement perquè són de més moviment, potser perquè també integren el jugar i en petita mesura et fan sentir com una nena i almenys per dues hores, rius i records el teu infant que tens dins per molt que els anys hagin passat.

Co6: Aquest exercici m'agrada bastant, ja que treballes la coordinació, tempo i memòria (factors bàsics en una audició de música, aquesta és una relació que hi he trobat). Per tant, em vaig sentir molt a gust i em vaig divertir bastant.

Co8: Un joc mogut i cansat però que se'm va fer molt curt. M'hagués agradat jugar-hi una mica més i aprofundir en estratègies.

C10: Ha sigut un exercici molt divertit i dinàmic, el millor era veure les postures que adoptaven els altres companys

C12: A continuació vam fer una activitat lúdica molt interessant perquè fèiem pràcticament la mateixa activitat que realitzem al principi de la classe tan calmadament, però d'una manera molt més activa i divertida. Vam treballar la torsió, la flexió i l'extensió. Un al·licient va ser fer-ho en estil coopero-competitiu: havíem de treballar en grup, però competint contra l'altre. I també al canviar de grup vam haver-nos d'adaptar de nou.

C14: El fet d'estar actius i desperts va fer que el primer exercici fos molt més bo, el de perseguir-nos uns als altres. Al ser perseguit podies ajudar el perseguidor si veies que no podia fent que atrapés el següent. ho vaig trobar molt divertit i que va agradar bastant a tothom.

Aprender de otras personas

- Las rutinas individuales se sienten como un momento relajante y a la vez activo, pues la situación les hace preguntarse sobre sí mismos y sobre los otros por cómo realizar los movimientos.
- Se reconoce que la simple observación de otras personas del grupo mientras realizan algunas de las dinámicas individuales aporta mucha información y ayuda directamente al aprendizaje de las mismas. Permite ver cómo resuelven la tarea otras personas y después probar algunos modos que se han visto, ponerlos en práctica y comprobar que se puede incorporar al repertorio personal de cada uno.
- Al hacer el circuito y mirar a los compañeros descubre que puede hacer los movimientos de otra manera y lo prueba en clase y fuera de ella.
- Se siente como el clima de confianza y complicidad va creciendo con el transcurso de las sesiones a la vez que se siente como si eso no lo viviesen así todas las personas del grupo. En cualquier caso se concibe como un grupo que se ha ido creando en la asignatura, en el que hay buena comunicación y en el que las personas se aceptan entre ellas tal y como son.

- En *acompañamiento del movimiento*, la propia respuesta de improvisación corporal viene a menudo encaminada por la intervención de otros compañeros a los que se acaba de observar.
- En *acompañamiento del movimiento*, al momento de ponerlo en práctica, cuesta articularlo tal cual y como uno mismo se había propuesto, de manera que primero se desarrolla una fase de presentación inicial entre los instrumentistas y la persona que se mueve, para después retroalimentarse entre ambos roles.

Co2: Es necesario el contacto visual, la interacción con el resto de compañeros, para buscar el equilibrio de fuerzas.

Co3: En introduir el factor de la música al moment de dir les frases i intentar anar compassats amb el ritme de la cançó, va fer que fos un poc més difícil, has de recordar el moviment i les frases, has d'escoltar la pulsació de la cançó i t'has de coordinar amb tots els companys, un treball d'equip i concentració.

Co5: Portàvem la pulsació amb els peus, i fèiem ritmes amb les mans, i imitàvem els diversos patrons que cantaves, i després ens has repartit en grups per fer les diferents veus, i ha quedat molt bonic i ens ha servit per activar-nos.

Co6: La meva sensació va ser la mateixa que abans, molt entretingut i dinàmic i alhora ens feia estar d'una manera molt actius i molt receptius amb els nostres companys. Em va agradar molt.

Co7: En este ejercicio he observado como cada uno interpretaba la forma de poner los pies o los brazos a su manera, y como a través de cambiar la postura de una parte de mi cuerpo (pie, cadera o brazo) al andar, inconscientemente cambiaba toda mi postura y mi forma de andar habitual.

Co8: No ho vaig fer gratuïtament, ja que més enllà de la gràcia que feia, també era un símbol perquè cadascú de nosaltres sabés quan havia de tornar a començar el seu gest. Era una manera de marcar un temps d'un compàs. Vaig pensar que això ajudaria. (...) em va sorprendre bastant que C14 dominés el piano jazz d'aquella manera i penso que tots tenim unes virtuts amagades bastant diferents i a partir d'aquí ho podem explotar

Co9: La gràcia de tot això (o el que jo crec que val la pena) és preguntar-se perquè? Preguntar-se perquè em moc jo així quan no-sé-què, o perquè fulanito quan s'aixeca sempre no-se-quantos.

C10: M'ha semblat un exercici molt interessant, però trobo que l'activitat del solista que es presta a fer moviments era més dinàmica i distreta que no pas aquesta, ja

que cada persona que sortia feia els seus propis moviments personals, per tant cada companys que sortia a fer de solista era totalment diferent al següent (...) durant l'exercici em vaig dedicar a intentar ser conscient de les 6 veus o melodies que estaven sonant a la vegada: les tres cordes, el clarinet, el trombó i la veu, com si fos una fuga de Bach

C11: Al observarla a ella (mucho más natural en sus movimientos) me di más cuenta aún de la rigidez de los míos y con cierto éxito pensé como mejorar ese aspecto

C12: A continuació vas explicar com vas fer els grups, i trobo que tots els criteris són molt encertats. I han sortit grups productius. M'agrada molt perquè em fa tenir moltes ganes de veure les coses que faran els altres grups, que segur que valdran molt la pena.

C13: También me fijé en el resto de personas de la clase. Realizan el ejercicio de manera totalmente distinta a la mía. No creo que eso quiera decir que ellos o yo lo entendemos mal, sino que lo entendemos diferente.

C14: El fet de fer-ho quan els altres ens observaven crec que em feia intentar fer-ho el millor possible, intentant que fos tot seguit sense ser encarcarat, tot i que no sempre ho vaig aconseguir. El mateix em semblava d'ells, intentaven fer-ho el millor possible tot i que crec que cadascú es nota més encarcarat del que realment és veu des de fora.

C15: Todo tenía una razón de ser en ese aula, todo cobraba sentido cuando uno veía cada una de esas personas tratando de hacer sonar ese instrumento que no estaba físicamente ahí

Diferentes e Iguales

- Acaban llegando a la conclusión de que hay muchas maneras de moverse y cada persona tiene la suya, lo que es igual de válido para las capacidades que se quieren desarrollar.
- Se reconoce que la simple observación de otras personas del grupo mientras realizan algunas de las dinámicas individuales aporta mucha información y ayuda directamente al aprendizaje de las mismas. Permite ver cómo resuelven la tarea otras personas y después probar algunos modos que se han visto, ponerlos en práctica y comprobar que se pueden incorporar al repertorio personal de cada uno.

- La *performance de movimientos cotidianos, coro*: les parece algo diferente y, aunque les parece difícil, también les agrada jugar a que la distribución de las fases de movimientos hayan de equilibrarse con todos los miembros del grupo.

CO1: hi ha moltes maneres de moure's però cadascú té la seva

CO4: había que caminar de la mano con una pareja y escoger una opción para cada parte, lo que daba una impresión bastante fuerte y cómica al exagerar posturas, pero que nos hacía conscientes de las diferentes opciones que pueden existir para moverse por el espacio

CO9: És interessant perquè les dinàmiques de terra són algo molt personal i quan les hem de fer per parelles o davant de tots es nota que ens fa certa por o respecte.

C11: Me percaté de que había a algún compañero al que no se notaba demasiado qué estaba cambiando; y como siempre intento relacionar estos ejercicios con la interpretación musical, pensé en cuando nosotros intentamos que algo se perciba desde fuera cuando tocamos una obra. Cuando digo algo me refiero a contrastes de dinámicas, de carácter, articulación

C13: ha sido interesante hacer los ejercicios con otra persona, ver cómo los hace de manera diferente pero sin que eso implique que lo esté haciendo de forma incorrecta

Transferencia

- Al hacer el circuito y mirar a los compañeros descubren que pueden hacer los movimientos de otra manera y lo prueban en clase y fuera de ella.
- Se comienzan a transferir las dinámicas a la vida cotidiana en la medida en que se consideran como preparación y toma de conciencia de las actividades que tendrán lugar después de la clase.
- En ocasiones se declara explícitamente la transferencia de las actividades de clase a su propio entorno vital.

CO3: Si algun d'aquests sons o moviment fallava la cadena es podia trencar, o simplement si alguna persona perdia el tempo o l'accelerava. Això ho podem associar al treball de les orquestres, en què cada un té el seu paper i l'ha de saber amb seguretat però també depèn de la música que realitzen els altres instruments.

CO6: Vaig observar que en els dos casos, portàvem un ritme ben definit i cadascú feia la seva funció a tempo (com una orquestra o grup de cambra). Això ens diu

quan de important és la coordinació entre companys i com de bé pot arribar a sonar si sabem com aportar la nostra part i amb quina regularitat. Crec que va ser un exercici que ens va ajudar a comprendre que tots som importants, una màquina sense un dels seus engranatges deixaria de funcionar i deixaria, probablement, de ser tant especial com ho era abans.

Co8: fer aquests exercicis a casa i pel nostre compte va bé, i que sense vergonya ho féssim en moment com orquestra, abans de concerts, etc.

C11: He intentado analizar si en alguna ocasión realizo más movimiento corporal del necesario mientras toco algo. El resultado ha sido que cuanto más difícil es el pasaje en cuestión, más me muevo lo que lleva a más tensión y por tanto más imprecisión y peor sonido.

C12: Sempre he tingut les ganes (i espero algun dia poder satisfer-les) de ser director d'orquestra i tenir al meu davant sis músics que tocaven el que jo els feia fer va ser molt interessant. Realment tinc ganes de repetir-ho. (...) Segurament és el punt clau de la formació d'un artista: aconseguir ser autònom per a progressar sol. Potser és un hàbit, potser una actitud, però està clar que és bàsic. (...) Després vam fer el cànon d'activació que vam intentar l'altre dia acompanyat amb percussió corporal. El vaig transcriure. És interessant, i fàcil d'aprendre. Suposo que algun cop el faré amb gent perquè és una bona dinàmica per trencar el gel quan un grup de persones s'ajunten, ja sigui de festa, per algun treball o pel que sigui.

C14: Al final vam fer els ritmes amb el cos, de 3, 5 i 7. Ho vaig trobar molt encertat perquè és essencial per un músic saber mantenir el ritme i moltes vegades ho treballem poc, o gens, al fer-ho amb el cos. També ajuda en el tema de la coordinació i espero que ho fem més i cada cop afegim més ritmes per fer-ho més dinàmic i més difícil.

C15: Al terminar de clase y salir de la universidad no podía parar de mirar cómo caminaba el resto del mundo

Formación Corporal y Comunicación I

- Algunas personas expresan expectación, intriga y tensión al principio de la primera clase, lo que se torna en comodidad y confianza. Se acaba con la sensación de tener el cuerpo activado.
- En ocasiones se manifiesta llegar a la clase con mal humor e irse con buen humor.
- Se sienten aliviados al comenzar a descubrir el funcionamiento de las clases y en qué consistirá la asignatura.

- Se puede hacer un juego exploratorio previo (por ejemplo, a través de la audición de grabaciones de sonidos vocales menos convencionales) para provocar la imitación de sonidos en *acompañamiento del movimiento* y de esta manera la disposición a probarlos más adelante (esto puede ser mejora).
- Se considera positivo hacer un inventario de las dinámicas grupales.
- *Biografía por parejas* se percibe como impactante y se reconoce la buena sensación que produce la dinámica y se le atribuye ser la causante de provocar que el grupo comience a tener algo en común. Se valora muy positivamente.
- Al acabar la clase tienen la sensación de estar más tranquilos y se sienten más optimistas.
- Nos ayuda a los músicos a darnos cuenta de lo que no nos damos cuenta y así provocar la reflexión sobre ello.

CO3: Ha estat una sessió dinàmica i amb molt bon gust de boca. Les dues primeres activitats m'ha fet moure, riure, gaudir i relaxar-me físicament (tot haver-hi fet activitats de córrer) i mentalment.

CO4: Hoy ha sido el primer día de clase en el curso, y la verdad es que me ha sorprendido positivamente.

CO5: He trobat que m'ha ajudat molt a relaxar-me, i he estat molt còmode. Va molt bé després d'una llarga i intensa setmana els divendres al matí tenir aquest moment de tranquil·litat.

CO7: es positivo que haya clases con este tipo de dinámicas que se salen de lo común y hacen reflexionar

CO8: vam recollir tots els apunts que teníem i vàrem fer una recopilació de tots els exercicis (sense els de repòs actiu) que hem treballat des de la primera sessió

CO9: la sensació general és que quan s'acaba la classe estic més tranquil, em sento més optimista, més relaxat, i això és bo (...) em va donar un nou punt de vista sobre el que pensar, un nou paràmetre a observar i d'alguna manera poder aprendre més sobre mi, el cos i el llenguatge corporal.

C10: m'ha semblat una assignatura inesperada però molt encertada pels músics, atès que ajuda a reflexionar sobre quines postures corporals adoptem sense adonar-nos-en

C11: También creo que el horario que tenemos para esta clase nos beneficia en este sentido, ya que a primera hora todavía tenemos la cabeza "vacía" y sólo pensamos en las cosas que tenemos que hacer y no en cómo las hemos hecho que suele ser a lo que más damos vueltas (al menos en mi caso).

C11: Ya en estos grupos realizamos por escrito un repaso a todas las actividades que hemos realizado hasta ahora en la clase. La verdad es que no parecía que hubiésemos hecho tanto y viéndolas ahora con perspectiva, recuerdo que no pensé al principio que ésta asignatura fuese tan provechosa

C12: Realment el repòs actiu té el nom ben trobat. Estava descansant (com dormint la mitja horeta que em faltava), però completament despert. A més, el ritme de la classe ha anat a més i això m'ha ajudat molt per a fer aquest segon despertar.

C12: Coneixia els mapes conceptuals, però mai m'havia plantejat fer-ne. (esquemem sí, però sense tant rigor) Ara veig que són una bona eina cognitiva i que em poden servir molt per aquests quatre anys de carrera.

C12: Aquesta classe em va molt bé: he notat que el divendres és el dia que rendeix més estudiant quan hi vaig just després de classe.

C14: Al principi vaig veure que seria una classe diferent del que havia fet fins ara pero interessant (...) Com sempre penso que començar la classe estirant-nos al terra em va molt bé per relaxar-me i entrar en la dinàmica de classe. Ajuda posar el cap a lloc per començar.

Uso explícito de la música

- El pensamiento en los ejes, planos y cuadrantes del cuerpo a la vez que se toca un instrumento favorece la conciencia del intérprete a través del reconocimiento de su imagen y esquema corporal.
- La percusión corporal en desfase crea complicidades musicales y sentimiento de cohesión grupal.
- En la estrategia *instrumentos invisibles* se integran de modo explícito los contenidos de FCC-I con los de la interpretación musical.
- *Acompañamiento del movimiento* en su fase partes del cuerpo se vive como innovadora en su totalidad. Promueve el entusiasmo por tener que representar y transformar el movimiento en sonido a la vez que supone un reto. Abre la

mente a conectar con ideas variadas y complejas. Rompe esquemas. Provoca la concentración en cada una de las melodías de la ensalada auditiva.

- *Acompañamiento del movimiento* en su fase libre: en ambos roles (el de moverse y el de tocar) se intenta sorprender en el sentido de hacer algo innovador y a la vez establecer un lenguaje de comunicación con los que representan el otro rol.
- Se está de acuerdo que se requiere una atención plena para poder dar respuesta a esta tarea de *acompañamiento del movimiento*.
- La fase de grupo suele lanzar la imaginación y la fantasía de las personas participantes buscando a la vez coordinación tímbrica y rítmica sobre todo y llegándose en algunas ocasiones incluso a improvisaciones de carácter melódico-armónico.
- En *círculos rítmicos*, la sucesiva complejidad rítmica a lo largo de las sesiones se vive con satisfacción. Gusta y divierte. Además el reto de complicarlo lo convierte en más dinámico y se reconoce como ayuda a la concentración y la atención
- La estrategia *acompañamiento del movimiento* va resultando más atractiva cuanto más veces se pone en práctica. Se proponen consignas musicales y corporales para profundizar más en las posibilidades de la dinámica.
- Se aprecia que, como consecuencia de la formación musical, se desearían establecer ciertas pautas estructurales para la expresión de los elementos musicales, pero en cambio se tiende a pensar que si está muy estructurado el sonido puede afectar a la versatilidad de la improvisación corporal.

CO3: *Després d'estar a totes dues bandes com a directora i com a intèrpret, he de dir que quan he gaudit més ha estat quan he estat directora de la música que es produïa.*

Co6: la pilota. Aquest exercici m'agrada bastant, ja que treballes la coordinació, tempo i memòria (factors bàsics en una audició de música, aquesta és una relació que hi he trobat). Per tant, em vaig sentir molt a gust i em vaig divertir bastant (...) el so que tu representes respecte el moviment es una creació teva, un altre pot fer el mateix moviment però tenir una idea diferent del so. Llavors aquest exercici ens incita a la creativitat, element fonamental en la música i la seva creació

C11: observamos en qué sectores del espacio corporal tocamos cada uno de nuestros instrumentos lo que nos puede ayudar a percatarnos de nuestra postura y de los músculos que utilizamos más a la hora de tocar

C11: pensando acerca de ello pensé que las posibilidades eran mucho más amplias de las que habíamos utilizado: generalmente asociábamos altura en el movimiento con registro pero podríamos haber jugado también con cambiar éstos parámetros. Por ejemplo haber asociado altura en el movimiento con intensidad en lugar de con registro y el registro asociarlo a otro movimiento... Las posibilidades son casi infinitas.

C12: A continuació hem fet el que jo en diria una cacofonia muda. Suposo que l'objectiu era tocar sentint-se observat, però portant-ho a un extrem, que és fer veure que s'està tocant. He estat fent la cinquena sonata per a orgue de Félix Mendelssohn.

C13: tenía una gran curiosidad por ver a mis compañeros tocar sus instrumentos

C14: Fer veure que tocàvem l'instrument amb els ulls tancats vaig pensar que era una mica un tonteria però em vaig sorprendre perquè quan vaig centrar-me en pensar en l'instrument i en que tocava realment vaig notar el pes del violí i sentia com tocava la peça en la que pensava.

C15: mientras los demás seguían tocando en el aire, yo observé cuerpos libres y concentrados, otros tensos e intencionados, pero algo muy bello en todos por igual

En los diarios de los estudiantes aparece un tipo de reflexión que podríamos decir que se produce en dos direcciones. Por una parte, es curioso comprobar cómo, partiendo de las sensaciones corporales que les han provocado las experiencias vividas en la asignatura, enlazan los acontecimientos de su vida diaria. Por otro, manifiestan como hay vivencias de su quehacer habitual que en un momento concreto les recuerdan directamente algunas de las dinámicas de clase. Podrían confundirse, pero no son lo mismo. Una se produce en clase al evocar situaciones de fuera del aula y la otra se produce fuera del aula al recordar acciones de clase. En cualquier caso, lo enriquecedor de estas reflexiones es que en ambos casos suponen un indicio de transferencia de los aprendizajes.

Hemos de decir que estas las dos rondas de respuestas a las preguntas *¿cómo estás antes de las rutinas..., después de las rutinas... o al acabar la clase...?*, de las que hemos hablado en el apartado sobre las *rutinas individuales*, se han convertido en un aspecto muy nombrado y “aprovechado” en los diarios reflexivos de los estudiantes como punto de referencia desde el cual construir los relatos personales.

La lectura de los diarios, regularmente entre clase y clase, además de hacer mención explícita en las sesiones a algunos aspectos concretos o temas más generales que en ellos se tratan, nos deja la sensación de que gracias a ello mantenemos una buena conexión con los estudiantes. Nos parece que ellos ven reflejadas sus necesidades en la actitud del profesor.

diarios					segmentos de texto codificados
grupo A	147	136	111	32	426
grupo B	180	154	54	30	418
grupo C	382	374	118	54	928

Tabla 28: Frecuencia de referencia a los grupos de categorías en los diarios

En los siguientes párrafos explicamos algunos detalles sobre las referencias a los grupos de categorías en los diarios reflexivos.

El grupo de categorías de **aprendizaje cooperativo** ha pasado de ser la que más se manifestaba en el grupo A a rebajar su presencia en el grupo B y a menguar más en el grupo C. Es posible que en el grupo A hubiera por nuestra parte una insistencia en nombrar el aprendizaje cooperativo y reiterar a menudo en clase que la opción de funcionamiento para la asignatura era la estructura cooperativa de aprendizaje. No se trataba tanto de repetir cómo estábamos trabajando sino en integrar ese modo de trabajar. Eso fue lo que a nuestro juicio acabó por reforzarse y estabilizarse en los grupos B y C. Nos pareció que como estudiantes no nos preguntamos por las estructuras posibles de aprendizaje cuando recibimos clases normalmente, pero sí lo hacemos cuando se nos comunica explícitamente que la estructura de funcionamiento será la cooperativa.

En el grupo B, las referencias al AC son sólo reconocibles y explícitas en cuanto a los aspectos generales del mismo, IP y RI. La mayor parte de referencias significativas se concentran en el proceso, lo que es semejante en el grupo C.

Las referencias al **perfil del profesor** se han *cruzado* con las del clima del aula. Es decir, en el grupo A apenas había referencias al clima del aula, aspecto que ha ido aumentando en el grupo B y en el grupo C, justo el recorrido inverso ha sido el que ha afectado al perfil del profesor. Este grupo de categorías ha sido el menos referenciado en general en los diarios.

Después del grupo A quedaron claras las referencias constantes al grupo de **sensopercepción** y fueron engrosando su volumen. En el grupo A suponían el tercer grupo en número de referencias y pasaron en el grupo B a ser las más presentes en el global de categorías y a consolidarse en esta posición en el grupo C.

Las categorías que podríamos calificar de emergentes (**comunicación-creatividad-diversión-transferencia**) han sido las que más regularmente han mantenido su presencia, sin incrementar ni mermar como conjunto sobre el global de las categorías, y con un número de referencias en el grupo C equivalente al máximo.

A continuación presentamos por grupos de categorías un resumen de los aspectos relevantes de las observaciones que en el apartado anterior hemos hecho de ellas.

APRENDIZAJE COOPERATIVO	<p>La estructura cooperativa de aprendizaje se asume como funcionamiento habitual de la asignatura.</p> <p>El AC hace posible mejorar tareas que de otro modo se darían por cerradas.</p> <p>Para aprender en equipo es necesario conocer bien a las personas que lo componen. Una vez que esto ocurre se sienten integrados en el grupo.</p> <p>Las dinámicas <i>punte</i> entre <i>rutinas individuales</i> y <i>estrategias de AC</i> ayudan a progresar en IP, RI y HS. Incluso en los aspectos de comunicación no verbal de estos elementos.</p> <p>Se siente el respaldo del grupo y la vinculación a él, sobre todo en la realización de tareas “complicadas”.</p> <p>La EG se suele ver reflejada con mayor fuerza en las tareas de configuración de la estructura de la <i>creación colectiva</i>.</p> <p>Suele haber “alimentación de ideas” intergrupal.</p> <p>Relacionarse e interactuar facilita el clima de diálogo y el logro de los objetivos de la asignatura.</p>
PERFIL DEL PROFESOR	<p>Las consignas de comunicación no verbal son bien recibidas.</p> <p>Se siente cercanía con el profesor.</p> <p>Se muestra respaldo al modo de concebir las actividades que ofrece el profesor y se califican de acierto algunas innovaciones.</p> <p>El clima del aula hace cambiar a veces el mal humor por el buen humor.</p> <p>A veces se agradece explícitamente el enriquecimiento que supone el trabajo en la asignatura.</p> <p>El “codo con codo” real en círculo provoca un ambiente distendido y de cohesión grupal.</p> <p>La biografía por parejas como causa para que el grupo comience a tener algo en común.</p> <p>Con el transcurso de las sesiones crece el clima de aceptación, confianza y complicidad.</p> <p>El carácter mediador del profesor se juzga adecuado al tipo de contenidos de la asignatura.</p> <p>Se valora positivamente que se haga una recapitulación de actividades y dinámicas.</p> <p>El ambiente de distensión es fundamental para que el trabajo en el grupo de clase y en los grupos de <i>creación colectiva</i> sea cooperativo, integrador e inclusivo.</p>

Tabla 29: Síntesis del análisis cualitativo de los diarios reflexivos (parte 1)

SENSOPERCEPCIÓN	<p>Las <i>estrategias de AC</i> activan la conciencia corporal, y la observación entre compañeros juega un papel determinante en ello.</p> <p>Los minutos de rutinas individuales son decisivos para crear la atmósfera de relax que se extiende y se aprovecha en el intercambio de las dinámicas que vienen después.</p> <p>Las dinámicas del <i>círculo rítmico</i> despejan, activan, relajan, serenán, concentran, sorprenden aportan energía y hacen mantener la atención. Ayudan a la interacción.</p> <p><i>Instrumentos invisibles</i> es posiblemente la <i>estrategia de AC</i> que más claramente integra lo intrapersonal, lo interpersonal y lo intragrupal.</p> <p>Poner en común la sensopercepción de las rutinas individuales fomenta los aspectos interpersonales e intragrupales de aquella.</p> <p>Las <i>rutinas individuales</i> aportan calma, relajación, serenidad, descubrimiento y a la vez actividad y presencia. Se va sintiendo más autonomía con ellas a medida que se van haciendo habituales.</p> <p>El tacto y la ayuda por parejas son claves del aspecto interpersonal de la sensopercepción. Como aspecto intrapersonal e interpersonal es fundamental la sincronía del movimiento corporal y el canon vocal.</p> <p>Hay movimientos sutiles que solo se perciben en las actividades tipo <i>punte</i>, sobre todo en parejas, donde adquieren su relevancia.</p> <p><i>Coreografía colectiva y acompañamiento del movimiento</i> ayudan a la percepción interna del movimiento.</p> <p>La concentración va ligada a las capacidades intrapersonales.</p> <p>Entretenimiento, agrado e interés por aumentar la complejidad de <i>círculo rítmico</i>.</p>
COM - CREA - DIV - DIF - TRANS	<p>Se admite sentir vergüenza por la mirada de otras personas pero se ve positivo acostumbrarse a la presión que ello supone.</p> <p><i>Instrumentos invisibles</i> hace revivir la situación del intérprete en el escenario. Lo que activa todos los mecanismos que ello requiere para establecer comunicación con el público.</p> <p>La complejidad progresiva de <i>círculo rítmico</i> tiene gancho.</p> <p>Se encuentra un paralelismo claro entre <i>movimientos cotidianos</i> y la actuación en público, por el respeto que requiere hacia quien observa y los requerimientos de naturalidad, serenidad y postura corporal que precisa.</p> <p><i>Acompañamiento del movimiento</i> rompe esquemas y lanza la imaginación, lo que la convierte en estrategia que potencia de manera completa la creatividad y desarrolla los aspectos de improvisación y expresión musical posiblemente como ninguna otra.</p> <p>Hay dinámicas diferentes pero se mantiene la comunicación interpersonal e intragrupal.</p> <p>Habilidades motrices se integran con aspectos sensoriales.</p> <p>La diversión y lo lúdico hacen sentir integración y reconocimiento. Mientras, además, se aprende de y con otras personas.</p> <p>Cada persona tiene su manera propia de moverse, su propia expresión y su propio valor comunicativo.</p> <p>Se entiende que hay diferentes modos de aproximarse al esquema ya la imagen corporal.</p> <p>Hay transferencia de las actividades de clase a los entornos vitales.</p> <p>La asignatura ayuda a los músicos a darse cuenta de lo que no se dan cuenta y plantearse qué y cómo se puede cambiar.</p> <p><i>Instrumentos invisibles</i> integra explícitamente los contenidos de la asignatura con los de la interpretación musical.</p> <p>La conciencia de los cuadrantes de movimiento corporal mientras se toca o se canta ayuda a reconocer el esquema y la imagen corporal del intérprete.</p> <p>Conocer y practicar música corporal es elemental para el estudiante de música.</p>

Tabla 30: Síntesis del análisis cualitativo de los diarios reflexivos (parte 2)

6.5 Análisis y resultados de las entrevistas en grupo

6.5.1 Datos generales de las entrevistas en grupo

¿Cómo se hicieron las entrevistas en grupo?

Se llevaron a cabo las cuatro entrevistas que habíamos planificado que, como habíamos dicho, se planificaron en el grupo A. Nuestra intención era que las entrevistas se realizasen una vez puestas las calificaciones. La última clase tuvo lugar el 7 de junio y el plazo para que el profesorado pusiese las calificaciones finalizaba el 20 del mismo mes. Por tanto, la mejor opción hubiera sido realizar las entrevistas a partir del día 20. Cuando comenzamos a sondear la posibilidad de realizarlas como se había pensado, vimos que cuanto más tiempo pasase sería más difícil reunir a todas las personas. Entonces optamos por realizar las entrevistas lo más pronto posible y de este modo, de las cuatro entrevistas en grupo, las dos primeras se realizaron el día once, la tercera el día dieciocho y la cuarta y última el día 21.

En principio, todas las personas que habían participado en las clases accedieron a realizar las entrevistas. Fue difícil concretar las agendas para acceder a la disponibilidad de la mayoría, pero después de una fase intensiva de intercambios de llamadas y correos electrónicos se pudieron realizar las entrevistas. Definitivamente participaron trece de las catorce personas que formaban parte del grupo de clase.

Todas las entrevistas fueron grabadas en vídeo y la disposición física del espacio y las personas al realizarla fue básicamente la misma. Se colocó la cámara a nuestro lado, ligeramente elevada por encima de las cabezas y recogiendo la imagen de las tres o cuatro personas entrevistadas en contrapicado. Las condiciones espaciales no permitían la colocación de la cámara en un lugar que pudiese recoger la imagen de las personas entrevistadas y el entrevistador, por lo que se optó por mantener sólo la imagen de las personas entrevistadas en detrimento de las aportaciones que podían suponer recoger también la imagen del entrevistador.

La duración de las entrevistas fue irregular debido a dos motivos. El primero era la disponibilidad de tiempo. La mayoría de los estudiantes no coincidían más de media hora o apenas 15 minutos, ante lo que teníamos que tomar la decisión de llevar a cabo las entrevistas con este condicionante, pues si no lo hacíamos así corríamos el riesgo de no poder realizarlas. El segundo motivo fue el número de personas. Mientras que la entrevista Ae2 fue con cuatro estudiantes, las otras tres fueron con tres estudiantes cada entrevista. Está claro que el aumento exponencial del número de interacciones supuso un aumento en el volumen de esta entrevista. En cualquier caso la duración que las tres entrevistas con tres estudiantes también fue diferente debido sobre todo a la presión por la poca disponibilidad de tiempo.

El trabajo de transcripción se realizó reproduciendo los archivos con el programa VLC por su versatilidad que permite hacerlo a diferentes velocidades. El volumen de dedicación que necesita esta tarea es claramente desproporcionado con la mayor parte de tareas que ha requerido este trabajo.

	entrevista	participantes	duración	palabras transcritas
A	Ae1	A01, A02, A10	0:24:08	3270
	Ae2	A05, A08, A09, A13	0:40:43	7530
	Ae3	A11, A12, A14	0:17:17	3035
	Ae4	A03, A04, A07	0:20:35	4172

Tabla 31: Datos generales de las entrevistas en grupo

	APRENDIZAJE COOPERATIVO										SENSOPERCEPCIÓN													
	AC	IP	RI	CC	HS	EG	EGGC	PROCE	PROFE	CLIMA	SSPCC	TRAP	TERP	TRAG	speps	COMU	CREA	DIVERS	APROT	DIFIG	CONFLI	TRANSF	FCC	USOMÚ
A Ae1	14	1	0	3	3	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	9	0
Ae2	7	0	0	7	15	6	0	12	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	8	1	0	4	0	
Ae3	9	1	0	0	1	1	0	6	0	0	0	2	0	0	2	2	0	8	5	0	0	2	0	
Ae4	3	2	4	3	7	0	1	7	0	1	0	0	4	0	1	4	0	6	3	3	3	3	0	
33	4	4	13	26	7	1	28	1	1	0	0	6	0	0	4	7	0	16	18	4	3	18	0	

Tabla 32: Categorías y sus referencias en las entrevistas en grupo

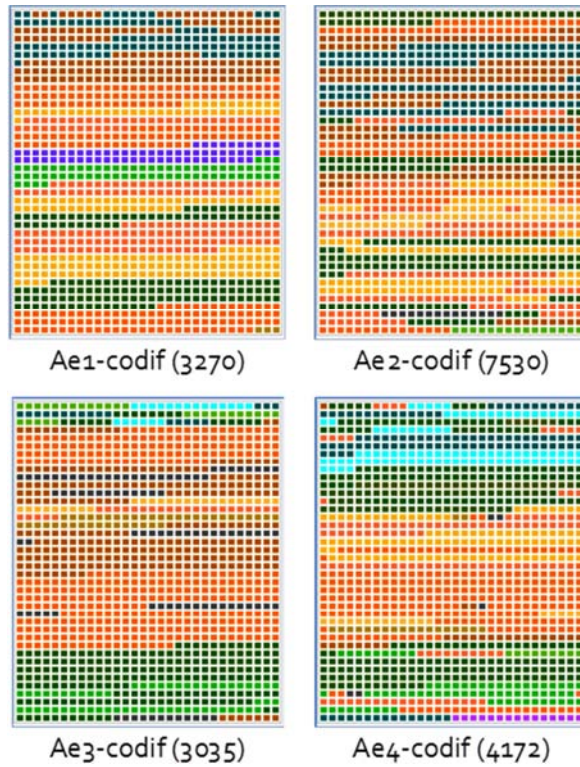


Gráfico 7: Imagen de los segmentos de texto codificados en las entrevistas en grupo



Gráfico 8: Imagen de todo el texto de las entrevistas en grupo

6.5.2 Observaciones por categorías de las entrevistas en grupo

Aprendizaje Cooperativo - aspectos generales

- Un grupo cooperativo es el que empieza a cumplir los elementos esenciales. Todo lleva un proceso.
- Parece que algunas actividades de clase no las perciben como que integren el AC o no lo ven necesario para lo que se hace en ellas.
- Se reconoce que de modo inconsciente se tienen presentes las pautas que proporcionan conocer los elementos esenciales del AC y que en el momento de la reflexión sobre ello (normalmente a posteriori) se hacen conscientes.
- Se vive más intensamente en la fase final de la asignatura la presencia del AC. Es obvio. Además, en algún caso se considera que la asignatura no ha cambiado la forma de trabajar en grupo.
- Si no hubiese estrategias de AC es evidente que no hay conciencia de ellas.
- Se tiende a confirmar que se rinde más en el AC que en el trabajo individual.
- Al ver el resultado de otros grupos cooperativos, no se atreven a confirmar si el trabajo fue mejor u obtuvo más rendimiento. Si lo mostrado a toda la clase resulta más o menos atractivo, es independiente de si hubo o no aprendizaje cooperativo en el grupo. Sólo tiene sentido valorarlo desde el punto de vista del rendimiento si se conoce el proceso de trabajo interno del grupo.
- En los grupos, se considera en general que se han dado en los elementos esenciales del AC. Se reconoce explícitamente la IP, las HS, incluso la EG, pero se pone en duda que el rendimiento esté relacionado con el cumplimiento de estos elementos.

- Se siente que han comenzado a ser grupos cooperativos de base y se asegura que el rendimiento es mejor que si el trabajo se hubiera realizado en el marco de una estructura no cooperativa de aprendizaje.

A12: Creo que el trabajo cooperativo es otra variable que no tiene nada que ver con esto (A14 sonrío) y como un grupo cooperativo se tienen que cumplir una serie de condiciones que no tienen nada que ver con el rendimiento, realmente, aunque se vean reflejadas en el rendimiento.

el rendimiento () ha sido bueno, diría, entre nosotros y que en mi opinión hemos trabajado mejor de lo que hubiéramos trabajado por separado

LGV: Bien. Entonces ¿Podríamos decir () la afirmación que ha dicho ella (A11)? (inint). “ha dejado de ser un grupo para empezar a ser cooperativo” es que si no digo mucho yo.

A14: Sí, yo creo que sí.

A12: Es que por eso te digo que yo dudo que seamos un grupo cooperativo pero que también dudo de que el rendimiento hubiera sido mejor que hacerlo individual. Eso es lo que quería decir. (...) O sea, prefiero, prefiero trabajar acompañado que solo.

A08: Yo creo que estaba en el sustrato (...) Estaba ahí. O sea, no sé si siempre hemos sido conscientes de ello.

A05: Yo digo más o menos lo mismo que a ver... que a lo mejor, o sea, que lo hemos trabajado inconscientemente.

A10: a mí me ha servido lo del AC porque siempre he tenido problemas para trabajar en grupo. Nunca me funcionaban bien los grupos. Y en esta ha funcionado bien y he hecho un trabajo para otra asignatura en grupo y también ha funcionado bastante bien

A10: sino que es como que una vez que ves por ejemplo los 5 puntos del aprendizaje cooperativo, dices tienen lógica y son... y si los piensas tienen sentido, entonces como que ya son que salen solos

A02: Que empezamos a rendir. Que dejamos el... pseudogrupo.

LGV: ¿Pero habéis rendido más que si hubierais trabajado solos?

A02: Sí.

A01: Si.() Si.

A02: Que quizá a lo que llegaron a más fue al resultado, pero no sabemos cómo llegaron ahí. Es el resultado ¿no?.

A01: Sí, por eso digo yo que yo no me atrevo a valorarlo porque sólo hemos visto el...

A02: el resultado

A01: el resultado

LGV: el resultado

A01: entonces, sólo con esto, yo pienso que es demasiada poca información para saber si un grupo ha funcionado o no

Aprendizaje Cooperativo

Interdependencia Positiva y Responsabilidad Individual

- Se aprende también de las dinámicas de preparación anteriores a la *creación colectiva*, de que una persona mantenga una actitud de carácter más agresivo, en el sentido de tomar decisiones sin contar con el resto y con el afán de acabar más rápido actúe de manera muy activa. Ante esta situación, el resto del grupo puede tender a la pasividad. También se confirma que en situaciones similares que suceden posteriormente, la actitud de la pasividad no se repite, por el hecho de tener más en cuenta las dinámicas de entrenamiento de habilidades sociales (asertividad) y con ello mostrar más implicación para equilibrar el rol que se asume dentro del grupo.
- Una vez alcanzada la evolución deseada del grupo cooperativo en una determinada sesión, se considera que un trabajo de profundizar en la responsabilidad individual puede consistir en proponerse tareas pequeñas fuera del grupo y con ello dar más dinamismo a la tarea global que se está realizando.
- Es evidente que el compromiso de participar, de estar, de asistir a las sesiones condiciona el funcionamiento de los grupos de aprendizaje cooperativo. Se considera en general que no asistir o no participar es un reflejo de falta de compromiso, falta de interdependencia positiva y falta de responsabilidad individual, con lo que el punto de partida de la dinámica grupal está ausente y paraliza el trabajo.

| A04: *Sí en este grupo yo creo que estuve más implicada*

| A03: *Quizá... trabajar fuera de clase o quedar o yo que sé, ni que sea poder, no digo ya físicamente sino cada día "pues yo he hecho tal" o algo. No que cada semana () tener que arrancar de nada*

| A04: *Claro*

A03: *sin en casa individualmente haber hecho gran cosa. Es que hemos trabajado bastante en grupo.*

LGV: *Más*

A03: *Todo lo que hacíamos no era eso que digamos que uno por su cuenta decía durante la semana “pues pienso tal tal tal y”... ha sido un poco más como espontáneo*

A04: *Ya*

LGV: *Es decir, por ejemplo (), no sé si te refieres, a poner una minitarea*

A03: *Exacto*

LGV: *Y que cada uno hiciera un poquito*

A07: *Sí (A asiente)*

LGV: *¿Y serían capaces de decir dónde creen que han llegado los otros grupos?*

A07: *Pf (se encoje de hombros)*

A04: *Nn- (niega con la cabeza)*

A03: *A ver todos habrán digo yo que acabado bien. Que alguno haya empezado un poco así (señala el gráfico) () seguro. Yo creo que alguno, yo que sé () ahora mismo no sé decirte cuál pero...*

A04: *Sobre todo si les faltaban...*

A03: *Eso se nota*

A04: *... componentes*

A03: *claro*

A07: *Sí*

A04: *y no habían ido*

A03: *Exacto. Por ejemplo, yo que sé*

A04: *(inint) se paraba la cosa*

A03: *Desmadre pero con control, con responsabilidad, como ha dicho ella.*

Aprendizaje Cooperativo - interacción Cara a Cara

- En los casos en los que hay un vínculo, aunque sea mínimo, anterior a la composición del grupo cooperativo, si la fuerza de ese vínculo se pone al servicio del nuevo grupo se integran las relaciones positivas en el mismo.
- Ante discrepancias y dilemas se pudieron proponer alternativas.
- Se ha dado la crítica constructiva y el intercambio de pareceres.
- Se han puesto encima de la mesa puntos de vista diferentes y se han podido contrastar y valorar su conveniencia para ponerlos en práctica.
- Se hacen aportaciones y críticas de manera constructiva, lo que supone un crecimiento como grupo.

A03: *con el grupo yo me he sentido, la verdad muy cómodo. No sé si por los compañeros también que me han tocado. Quizás si estoy en el caso como ella que me tocan otros compañeros o que no tengo tanta relación o que no conozco tanto, quieras o no influye. (...) Sí () porque con los componentes nnn teníamos buena relación, es que eso también hace. (inint) si es con alguien que no frecuentas o tienes mucha relación*

LGV: *¿Cuándo han querido hacer alguna crítica han podido hacerla? Dentro del grupo, de este grupo*

A07: *Sí, yo creo que sí.*

A04: *Sí*

A03: *Hm (asiente)*

LGV: *Lo han podido decir () en todos los casos*

A07: *Jo creo que no m'he tallat ningú- (inint)*

A04: *(parece decir algo que lo corrobora)*

A03: *Que va*

LGV: *Nh*

A07: *Si en había... si había algo que no... que no me parecía del todo ya (gesticula con las manos como haciendo un lío que se resuelve) "això ho podiem fer d'un altra manera... o no me pareix del tot be (inint) o problema, lo havia dit*

LGV: *¿Cómo te has sentido para atreverte a decirle... a hacer una crítica constructiva?*

A13: *Es que depende. Yo veo por ejemplo que A08 y A05 son... tienen más amistad, más proximidad que yo con cualquiera de los tres. Entonces si yo tengo que decir algo, igual para mí es más difícil decir algo a A08 que A05 a A08.*

A08: *... que con tus argumentos o con lo que tú crees pueden pasar varias cosas, puede ser que tú se lo expliques a alguien y realmente lo convenzas de ello o realmente que el otro te convenza a ti de que aquello puede que no sea. Quiero decir que () Y que hay veces que () No sé, que después de escuchar la otra versión sigues (confirma con la mano sobre la mesa) reafirmando lo tuyo y sigues () (gesticula con las manos)...*

A09: *hn (asiente)*

A08: *... diciendo es que eso no queda así sabes*

A05: *Sí, eso está bien pero a veces, a veces (inint) pasa mucho esto*

A08: *Y...*

A05: *pero a veces son las dos cosas que es: sí. ¿Sabes? Que pueden estar bien las dos cosas.*

A08: *Claro nooo y () o sea, no digo que esté mal (A13 sonríe) sino que a ti te gusta más una opción que otra. No significa que una sea errónea y la otra sea válida. Sino que las dos son válidas pero a gusto personal*

LGV: *al menos han puesto puntos de vista diferentes ((asienten con sonidos monosílabos y gestos breves y sutiles)) pues que se ha podido...*

A05: *... contrastar*

LGV: *¿han podido decir siempre (dentro del trabajo de grupo entre ustedes tres) lo que querían, cuando querían, si querían hacer una crítica como "esto lo podemos cambiar..."?*

A02: si

A01: yo creo que sí

A10: yo creo que sí

A01: Yo creo que la cosa esta de que a veces notas que la gente no dice, no da aportaciones de “sombbrero verde” (se refiere Bono..., el espíritu creativo)

LGV: si

A01: porque, como “ay de esto que van a pensar y tal”. Yo pienso que absolutamente lo contrario. Que ha habido aportaciones bueno pues... ale yo aporte ¿no? Si gusta, gusta y si no, no gusta, pero no había miedo.

LGV: ya, pero si tú has dicho “Si gusta, gusta y si no, no gusta”, si has notado que no gustaba o si a ti no te ha gustado una cosa ¿lo has podido decir, lo habéis podido decir?

(asienten los tres con gestos)

LGV: lo habéis podido decir siempre

LGV: y ¿ha caído bien' ¿se ha crecido de eso?

(asienten de nuevo los tres con gestos)

LGV: ¿si?

A01: si

A02: si, si

Aprendizaje Cooperativo - Habilidades Sociales

- Las *estrategias de AC* aportan una mejora a la manera de trabajar en equipo, pero no solo en el momento del trabajo en equipo sino también en los momentos de observación del resto de la clase, en el trabajo más individual. En estos otros momentos se constata cómo personas diferentes tienen diversas maneras de resolver sus dudas ante las tareas propuestas y se convierte en una especie de “observación (no) participante” de todo el grupo entre sí. Es decir, cuando se realizan tareas de las que llamamos *rutinas individuales*, muchas de ellas al principio de la clase, se les pide además la observación de cómo lo realizan las otras personas y después se les pide que lo vuelvan a probar incorporando, si les parece oportuno, algún modo que hayan visto de cómo lo hacen esas otras personas. Esta dinámica además provoca que una vez acabada la clase y en otros momentos en los que los estudiantes se encuentran a lo largo de la semana, comenten entre ellos observaciones de compañeros y percepciones de ellos mismos que les han llamado la atención.

- Hay que decir también que hay estudiantes que en ocasiones le encuentran más sentido a las *estrategias de AC* fuera de la asignatura, pues consideran que no son tan necesarias para ciertos desarrollos individuales. Estas apreciaciones nos indican una confusión entre la dimensión del aprendizaje que busca el desarrollo individual de la persona y la concepción de que ese mismo aprendizaje se puede lograr dentro de un grupo con dinámicas de interacción y de asunción de responsabilidad individual y colectiva.
- Si se trabaja con *estrategias de AC* se obtienen procesos y obras que contienen variedad y riqueza creativa.
- Lo que se admite que puede cambiar en las personas es que trabajar junto a otras, observar cómo trabajan y tener la oportunidad de valorar cuáles son las estrategias y actitudes que funcionan, puede favorecer que de modo instintivo se actúe de manera más cooperativa. Esto se da tanto en el contexto concreto en el que se está viviendo como en ocasiones posteriores de trabajo en grupo.
- “Dar y recibir elogios”. Se reconoce la importancia del uso de algunas habilidades sociales aunque esta sea porque se haya indicado que es positivo ponerlas en práctica para la cohesión del grupo y la motivación de las personas que lo componen.
- El mejorar el método de trabajo puede hacer ser más consciente de la manera cómo se participa y también de observar cómo los compañeros participan en la interacción del grupo. Se admite que eso sí servirá y cambiará la manera de actuar en el futuro.

LGV: ¿En qué ha influido que hagamos estrategias de AC?

A03: En mejorar quizá la manera de trabajar en equipo. Darte cuenta de... bueno () yo que sé... tambiénnn ()

A04: Que... no sé, los diferentes componentes del grupo tienen diversas maneras de, de trabajar y... y se puede poner en común.

LGV: Bien. ¿Qué hubiera cambiado () si la tarea que yo les puse para realizar () hubiera sido individual?

((pensativos))

(...)

A07: Haguera sigut pitjor.

()

A03: Yo creo que más que peor quizá distinta

A04: Sí.

A07: Sí distint

A03: No sé no...

A07: Pitjor m'he referit a que jo sé que m'ho vaig passar bé (inint) (A03 y A04 sonrïen) i el resultat que va sortir no ho hagués pogut fer. A mi... alguna de les coses que vam fer va ser idea meva però la majoria no. () (inint).

A03: No sería tan rico...

A07: Sí

A04: Sí

A12: ... de lo que consideramos que, que era interesante y de lo que no, que hablábamos con tranquilidad y con libertad de lo que ()

LGV: Es decir, habilidades sociales. ¿Dejar hablar a los otros?

A14: Sí (gesto de afirmación corporal)

A08: Yo partiendo de eso, considero que cada uno es como es y cada uno trabaja como trabaja y que trabajar en grupo sólo le supone a la persona modificar algunos aspectos de su manera de trabajar para acoplarnos a los de otras personas que son diferentes.

A13: Para mí el... el estar más, el podernos observar tanto estando trabajando en grupo u observando un grupo trabajando y poder ser conscientes de cuáles son las estrategias y actitudes que funcionan y cuáles no funcionan, eso no es que me vaya a camb- (inint), igual si o no, creo que la próxima vez que vaya a trabajar en grupo voy de una manera muy... yo que sé muy instintiva casi estar consciente estar todo bien (inint) eso está bien y esto no. Eso para mí no es que cambie mi manera de ser pero ese es... para mí es eso el cambio.

A05: Yo creo que si... por ejemplo esas pautas bueno si tú tú tú estás, si tú tienes en cuenta digo, la motivación hacia los otros, que cuando hay una cosa (inint) pues aplaudirle... que eso por ejemplo, si tú lo tienes más en cuenta y lo recuerdas pues puedes hacerlo para que la dinámica del grupo tire mucho más. Por eso yo creo que están bien esas cosas... antes de hacer el trabajo pues.

A13: De mí personalmente, no sé si ha pasado con vosotros, (...) pero el mejorar el método del trabajo, eso me hizo estar más consciente, o sea de la manera de cómo yo participo y también me hizo observar la manera de cómo mis compa, o sea, ustedes participaban () en la interacción del grupo. Y eso sí... igual... me servirá.

LGV: mh (asiento)

A13: Igual cambiará mi manera de... seguramente que sí. Sí. Porque uno, uno observa, uno ve, uno cambia.

LGV: hn (asiento)

| A13: Eso.

Aprendizaje Cooperativo - Evaluación Grupal

- Se ha aceptado la discrepancia como punto para comenzar el diálogo.
- Se han asumido y rebatido propuestas después de debatirlas.
- Se han justificado las argumentaciones.

| A12: *Creo que sí que de alguna forma llevamos a cabo un poco de evaluación, de autoevaluación, sí...*

LGV: hn

A12: *... de lo que consideramos que, que era interesante y de lo que no, que hablábamos con tranquilidad y con libertad*

| A13: *No, porque encontraba la manera más... mejor de decir, hay maneras buenas y yo creo que se puede decir todo si lo decimos bien.*

A09: *La razón argumentada. Crees que... lo que sea o no, puede funcionar por el bien del grupo, o lo que sea que ves que no, ves un por qué y explicas ese por qué. (...) Si hemos visto algo que no quedaba bien o por lo que sea, vamos yo creo que, que si algo no nos ha gustado hemos dicho que no, porque... lo hemos argumentado y de la forma constructiva o lo que sea... más bien posible*

| A08: *Yo creo que, que todo el mundo ha propuesto, todo el mundo ha sido rebatido, todo el mundo ha ganado con su propuesta (...) que todo el mundo ha podido proponer algo, se le ha rebatido, se ha modificado un poco a gusto de todos o a veces no te gustaba tanto y a lo mejor pues veías que no o a lo mejor alguien salía con algo y acababa de modificarlo y entonces ya sí, aquello ya iba.*

(...)

A05: *Yo reforzaría eso que él dice que nosotros dos tenemos una amistad y es verdad pero, también cuando somos... amigos no es lo mismo que compañeros de trabajo. También que eso se ha de ver. Yo creo que con esto digo que cuando ya llevas muchas más..., muchos más encuentros, es mucho más fácil decir las cosas. Yo creo.*

A09: (Asiente)

A05: *Al principio pues vas un poco más con, bueno, con un poco de distancia. Después ya como ya sabes la manera de decir las cosas...*

Aprendizaje Cooperativo - Proceso

- En algunos grupos se resiente mucho el trabajo conjunto por la asistencia irregular a las sesiones de *creación colectiva*.

- Tradicionalmente, en el proceso más clásico por la puesta en práctica de actividades de AC, la curva de aprovechamiento, desempeño o rendimiento baja en una fase inicial. En los grupos de AC de la asignatura FCC hay la tendencia a afirmar que esa fase es muy leve o que apenas existe, de la misma manera que se siente que el progreso hacia un grupo cooperativo o un grupo cooperativo de alto rendimiento se alcanza sólo parcialmente y necesitaría algunas sesiones más para cumplir estas características. En todo caso, se observa un proceso de evolución y crecimiento hacia la cohesión grupal y un progreso en el desarrollo de las capacidades individuales que conducen a dar soporte a las dinámicas cooperativas.
- En algún grupo se produce un debate interesante entre proceso, rendimiento y resultado...
- En ocasiones, en la primera sesión, no se trabaja pensando en la globalidad sino en el detalle. Se procura ir pensando parte por parte para ir completando la estructura que se pedía. Se cuestiona si sería mejor hacerlo a la inversa. Al principio cuesta, luego se va conociendo a las personas, se comienza a tomar decisiones, se reconduce...
- Se tiene una buena sensación después de haber pasado por fases de crecimiento que han supuesto un avance en el modo de trabajar.

LGV: ¿Dónde se creen que se situaría? Después del trabajo que han hecho, este grupo de cuatro ¿A dónde creen que ha llegado?

A03: Yo creo que, bueno me lanzo pero...

LGV: No. Adelante ((le acerco el papel))

A03: Una cosa que... más o menos por aquí (señala más arriba de un grupo cooperativo) y creo también que la curva de abajo no ha sido tan...

LGV: ... no ha sido tan

A04: No...

A03: Tan bestia

A07: Sí

A03: Yo creo que... digamos que sería una respuesta algo más plana

A04: Sí

A03: o quizá un pelín, pero no...

(...)

LGV: ... o sea, que se describirían como un grupo que empezaba a ser cooperativo
¿O cómo?

((asienten a la vez))

A03: Sí sí sí

A04: Sí

A07: Sí

LGV: ¿... para que el grupo fuera más cooperativo? De otra manera. Igual que has propuesto esto se puede proponer otra manera de trabajar.

A07: Jo crec que en este grup en concret en haver fet més treballs. Així no? Jo crec que 'haguéssim' seguit funcionant.

LGV: Hn

A07: No sé (inint)

LGV: Vale.

A07: El fet de treballar durant més temps () es possible que hagués funcionat.

LGV: O sea el tiempo. Por una parte el tiempo, por otra parte buscar tareas individuales

A07: Sí també es veritat que si no haguera coincidit amb el final de curs és possible que hagueren treballat més.

A04: Sí.

A07: (inint)

LGV: O sea que ha habido elementos externos, vamos a decir también, que vienen de la presión, del cansancio.

A04: Hn

LGV: ¿Es esto cierto?

A07: Sí, mes que del cansanci o sea tindre mil faenes a l'hora.

A04: Per quedar i això

LGV: Y no sólo implica no poder quedar sino también ¿la energía que das?

A07: Sí sí

A04: Sí

LGV: ¿Es eso?

A07: Sí, es posible.

A04: Sí

LGV: ¿... hasta dónde han llegado como cooperativos los otros grupos?

A14: Es que eso no... cómo lo valoramos...

A12: No sabría decirte

A14: No podemos valorar eso

A11: ¡Qué difícil! ¿No?

LGV: ¿Qué has dicho tú, qué has dicho?

A11: Que es difícil

(...)

A14: Es que eso no, no, no lo podemos valorar, no hemos...

A11: Yo creo que tendríamos que estar dentro

A14: ... no hemos visto

A11: de una sesión del trabajo de ellos

A14: Porque por mucho que hayan hecho el esto ¿cómo es? La...

LGV: La presentación.

A14: ... la interpretación está bien, eso no quiere decir que haya sido cooperativo ¿no?

(...)

LGV: Pero, lo que tú has visto ¿Es el rendimiento?

A14: Sí ¿no?

A11: Es resultado.

A12: Es resultado

LGV: Es resultado, pero no es necesariamente rendimiento

A14: El rendimiento lo haces entonces con otros parámetros

A05: Nos esperábamos... o sea, (inint) no lo globalizábamos, hacíamos detalle, detalle, detalle, que eso está bien por una parte pero primero hemos de mirar una visión general, después ya se profundiza, pero no desde un principio. O sea, queríamos hacerlo todo

(...)

A08: Yo creo que lo que hemos cambiado, sobre todo fue el reconducir

(...)

A09: ... al principio hasta que ya no tanteas el ambiente del grupo, digamos, si ideas cual es la forma de avanzar mejor, de forma más eficiente

(...)

A08: (inint) (Señala a A5 como reafirmando lo que dice) Sí, yo tengo conciencia de haber como dice A5, de haber pasado por muchas fases.

(...)

A05: Y además, se ha aumentado fallando... sabes que... ella falló, nosotros fallamos

Perfil del Profesor

- Por una parte piensan que si dentro del grupo se hubiesen planteado reconsiderar las partes del trabajo con un objetivo más claro y más ambicioso, hubieran alcanzado lo que se les pide de un modo más satisfactorio. Por otra parte desconocen si en el trabajo en grupo cooperativo han llegado a lo que se les pide. Esto podría interpretarse como que las indicaciones verbales y escritas del profesor han sido incompletas o no lo suficientemente completas como para disipar esa duda.

LGV: ¿qué tendría que haber ocurrido para que hubieran trabajado más, a nivel de rendimiento y a nivel de cooperativo?

A02: un objetivo más claro

LGV: es decir

A02: no (ríe), ya nosotros mismos, habernos planteado un objetivo más claro

A01: no, más claro no, más ambicioso

A10- Claro

A02: si, también

LGV: más ambicioso

A01: Claro

LGV: es decir, que con esta energía, con este tiempo, con esto que hemos tenido, yo como profesor podría haber puesto un objetivo un poco más ambicioso y se hubiera conseguido...

A02: no, porque ya estamos hablando del tiempo que teníamos

(...)

A02: no sabíamos bien, bien qué proponernos ¿no? Y fuimos haciendo, nos salió una cosa y dijimos: pues esto ya está bien. Por eso digo lo del objetivo claro o más ambicioso, si... como no sabíamos si habíamos llegado...

A01: Yo el objetivo claro si que lo veía. Lo que pienso es que había un objetivo, nosotros trabajábamos para llegar aquí y cuando ya considerábamos que ya pues la cosa estaba, que estábamos de acuerdo y todo esto, pues ah bueno, pues ya está, vamos a casa.

LGV: vale

A01: entonces

LGV: entonces ¿qué podría haber ocurrido para que habiendo acabado, vamos a decirlo, con energía suficiente, se hubiera seguido trabajando para conseguir? Que yo hubiera propuesto otro, por ejemplo, ¿o no?

A02: o mejorar el que teníamos, volvernos a reconsiderar todas las partes del trabajo y...

Comunicación

- En algún caso en las presentaciones que se han hecho, se ha visto interacción en el escenario. Esto se estima de gran valor para lo que se comunica a una posible audiencia. En ello coinciden una gran parte de las personas entrevistadas en los grupos.

A08: ... [en ese grupo] se veía una compenetración muy alta () no sé si por el tipo de, de, de espectáculo que escogieron que se basaba mucho en la interacción entre las personas () pero sí que había un cierto grado de conocimiento del otro, de saber todo el mundo lo que había que hacer, de... quizás entre más gente, entre más personas que, que con otras. Yo también vi que con ciertas personas entre sí, sí que había mucho feeling, que con otras menos pero a nivel general había bastante...

Creatividad

- Conscientes de sus diferencias, las personas que componen un grupo valoran que dentro de él haya diversidad. Esta diversidad hace que la búsqueda del equilibrio entre fases centradas en la concreción de las tareas y fases lúdicas que permiten "lluvias de ideas espontáneas", aporte soluciones divergentes.

Cuando ocurren intercaladas fases con estas características, se están recreando estadios diferentes que responden a auténticos procesos creativos (fluidez, flexibilidad, exploración y elaboración)

A07: Jo de... donaria una miqueta més de suport a la idea de A03. Encara que es veritat lo que diu ella.

A03: Sí sí, que sin eso no hay nada

A07: Tenia que tindre un (inint) grado de responsabilitat a dins del grup. Però també es veritat que... la part lúdica (hace el gesto de ponerlo entre comillas), anem a dir () també és important i jo crec que beneficia al grup.

A12: Sí, puede ser. No sé. () A mí me cuesta quizá tener iniciativa y creatividad para, para que las cosas salgan ¿no? Pero luego si me, si tiran un poco del hilo ya yo, yo puedo tirar un poco más ¿no? A mí me ayuda mucho trabajar con gente siempre. Para todo, para estudiar...

Aprender de otras personas

- Se considera que el uso de *estrategias de AC* ha influido en los contenidos de la asignatura por el hecho de que se puede ver más fácilmente reflejado en las actividades de clase cómo las otras personas resuelven las tareas propuestas y comprobar en qué medida es capaz cada persona de llevarlo a la práctica contrastando la propia experiencia con la que ven del resto.
- Se constata que el uso del AC ha facilitado el aprender de las otras personas, lo que se valora positivamente. Además se afirma que el acercamiento a los compañeros ayuda a disfrutar de ideas diferentes a las que se le ocurren a uno mismo y a trabajar en un proceso que puede ser que dure más tiempo, pero que a la vez será menos superficial y ganará en intensidad.
- También se aprecian las estrategias de AC por lo que implican de intercambio personal, en la medida en que ayudan a respaldar iniciativas individuales y a posibilitar contextos más creativos.

A08: yo construyo el conocimiento a partir de lo que yo pienso contrastado con lo de los demás y a base de, de reafirmar o rechazar y sustituir lo mío

LGV: ... si la tarea esta que yo les puse () hubiera sido individual

A11: Que no hubiésemos aprendido de los otros ¿no?

A12: Yo dudo que lo hubiera hecho más rápido. Porque a mí me viene muy bien siempre que () que la gente tenga iniciativa y valorarla, o sea, yo... (...) A mí me cuesta quizá tener iniciativa y creatividad para, para que las cosas salgan ¿no? Pero luego si me, si tiran un poco del hilo ya yo, yo puedo tirar un poco más ¿no? (...) O sea, prefiero, prefiero trabajar acompañado que solo.

A13: Yo lo que pienso es que para este trabajo en específico sí que se funciona mejor con mucha gente porque...

A08: Claro.

A13: ... yo me imagino si tengo que hacer una composición de este tipo solo, es que no, no me vienen las ideas.

A08: Ya.

A13: Y con un grupo, él dice algo y...

A09: Siii

A13: ...y yo contrapongo y, y estamos interactuando.

A08: Si

Diferentes e Iguales

- Se constatan diferencias entre las personas que componen los grupos en aspectos concretos para trabajar sobre esa base:
 - Cómo exponer las propias opiniones.
 - Hablar de forma directa.
 - Cómo sugerir ideas.
 - La energía e intensidad como defienden las propuestas.
 - El nivel de extroversión.
 - El nivel de tranquilidad que poseen.
 - El dinamismo.
 - El modo de expresarse más o menos directo.
 - La velocidad para realizar las tareas.
 - El modo de abordar el trabajo.
 - Irse por las ramas... momentos de fluidez creativa.

- Dejarse ir.
- Se admiten que ha cambiado la forma de relacionarse entre las personas del grupo cooperativo para favorecer la comunicación.
- Se sabe y se acepta que los grupos son heterogéneos. Esto se asume como ventaja a la hora de aprovechar la variedad de propuestas que de ello emergen.
- La cohesión del grupo no está madurada pero las personas que lo componen se muestran dispuestos a abordar actividades que la fomenten.

A14: () más tranquilo. Él también es () así tranquilo y... bueno...

A14: Ella es más, más dinámica ¿no?

A12: A11 es bastante, bastante más extrovertida que yo, sin duda alguna. ((A11 Ríe))

A12: Sí, quizá es más directo que yo. Sí sí sí sí quizá es más directo.

A11: los dos tienen las ideas muy claras. Yo creo pero (inint) lo expresan de manera diferente

A10: y yo, cuando propongo ideas, normalmente, la propongo, lo dejo ahí y digo "si os parece bien"

A09: Es una cosa que sucede en los trabajos en grupo y yo creo que en este no ha sucedido tanto como me ha sucedido en otros ((sonríe)) que es que lo que diga alguien que va a misa

A09: Había un contraste

A08: supongo que cada uno al, a lo largo de los años va desarrollando unas maneras de hacer ¿no?

A07: Jo... dic ideas en (inint) grup pero més em deixo portar (gesto de las manos) per lo que [LGV: Ahá] per on va, per envaeix que (inint) el grup). No sé.

A04: No, que yo soy muy responsable y o sea, si algunas veces en, en clase, pues veía que como que se iba del tema

A03: Ya ya ya. Desmadre con control, vale. Pero lo justo

A02: no sé, yo por ejemplo... a mí me gusta ser muy claro

A01: la manera que tenemos de exponer nuestras opiniones

Conflicto

- De las primeras prácticas en grupo cooperativo se pueden observar cambios que conducen a no repetir actitudes que se han percibido como destructivas y a fomentar actitudes que ayudan al crecimiento y el avance del grupo.

LGV: o sea que tú has visto un crecimiento, un cambio entre...

A09: unas actitudes que contribuyen a avanzar y otras que destruyen

(...)

A13: yo creo que sobre todo para que seamos conscientes del tipo de postura, de actitud que dentro de un grupo va bien tener para que valga una cosa y cuáles no van bien para el buen funcionamiento de un grupo.

LGV: de acuerdo.

A13: eso, yo no sé si ha mejorado o no, pero al menos estamos más conscientes qué tipo de actitudes van bien y qué tipo no.

Transferencia

- En ocasiones se reconoce que las actividades de la asignatura se tienen presentes fuera del entorno de la asignatura, es decir en actividades de otras asignaturas, e incluso fuera de la ESMUC; en oportunidades que se les presentan a los estudiantes de su vida diaria personal o profesional. Esto significa que los estudiantes hacen transferencia de los aprendizajes del trabajo cooperativo a otros contextos.

A07: en treballs de música de càmera o... inclús en orquestra o... en casa amb els meus companys de pis (...) Algunes coses que hem estat treballant en classe pues l'he trobat més sentit fora

A07: No, en un treball en grup que vam fer de... ((mira a A03 y asiente)) (...)

LGV: O sea, que te ha venido a la cabeza lo que hacíamos...

A07: Sí () sí, sí (...)

A07: O sea, em va vindre al cap mentre ho fèiem

Formación Corporal y Comunicación I y Clima del Aula

- Hay reservas sobre si el AC influye por igual en los aspectos y contenidos de la asignatura. Se debe hacer la salvedad de que no queda del todo claro la diferenciación entre estos aspectos.
- En alguna ocasión se manifiesta que el trabajo en grupo cooperativo y en general el de la asignatura ha supuesto una experiencia divertida, agradable y en la que han aprendido mucho y posiblemente les gustaría repetir.
- Por una parte parece que hay un cambio en la concepción de lo que significa la asignatura y lo que el AC en la práctica supone en ella. Esto provoca un cambio de actitud ante oportunidades de trabajo en grupo. Por otra parte, algunas

informaciones indican que parece extendida la idea de que Formación Corporal y Comunicación responde a *tranquilidad, estar en el suelo, relajación, estiramientos, meditar...*

A03: Yo, ((A04 sonríe)) yo quiero decir, no es para quedar bien eh. Que la asignatura la he encontrado bastante... me lo he pasado bien que es fundamental para () para aprender y () y tal. Y..., y poco más, que bueno que he aprendido mucho y eso que si te lo pasas bien ayuda (inint) en general con los compañeros, había un amb- muy buen ambiente... la verdad que no... y del grupo no me puedo quejar, así que ((sonríe)) que bien.

A01: Formación Corporal ¿no? Es un título que puede, que puede tener muchas cosas dentro.

(...)

A10: Nunca me funcionaban bien los grupos. Y en esta ha funcionado bien y he hecho un trabajo para otra asignatura en grupo y también ha funcionado bastante bien.

6.5.3 Síntesis de las entrevistas en grupo

	AC	PROCE	HS	DIFIG	FCC	APROT	CC	EG	CREA	TERP	IP	RI	COMU	CONFLI	TRANSF	EGGC	PROFE	CLIMA	SSPCC	TRAP	TRAG	speps	DIVERS	USOMÚ
A Ae1	14	3	3	2	9	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Ae2	7	12	15	8	4	2	7	6	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ae3	9	6	1	5	2	8	0	1	2	2	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ae4	3	7	7	3	3	6	3	0	4	4	2	4	1	3	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0
33	28	26	18	18	16	13	7	7	6	4	4	4	4	4	3	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Tabla 33: Frecuencia de referencia a las categorías en las entrevistas en grupo

A continuación presentamos por grupos de categorías un resumen de los aspectos relevantes de las observaciones que en el apartado anterior hemos hecho de ellas.

APRENDIZAJE COOPERATIVO	<p>El proceso cobra cada vez más sentido entre los estudiantes. Es bueno conocer los elementos esenciales del AC pues se incorporan automáticamente. Se tiende a afirmar que se rinde más en el trabajo cooperativo que en el individual. Para saber de la calidad del trabajo cooperativo es necesario adentrarse en el proceso, conociendo el producto no es suficiente. Se reconoce la presencia de IP y RI con mucha frecuencia. CC y HS aparecen también con mucha fuerza pero sólo si el grupo se ocupa de seguir alimentando estos elementos. Lo mismo ocurre con EG, que está más presente cuando se integra en el proceso y no se deja sólo para el final. Las actividades de las fases de <i>conocimiento e interacción</i> son una buena base para profundizar en IP, RI y HS en la fase de <i>entorno creativo</i>. Se constatan diferencias y discrepancias que se resuelven con propuestas alternativas, crítica constructiva e intercambio de pareceres, lo que supone un crecimiento del grupo. La observación entre compañeros se ha convertido en un potenciador de HS. Se admite que integrarse en un entorno de AC acaba por automatizar su modo de trabajo. Casi todos los grupos reconocen la curva de K+S pero no tan pronunciada en sus extremos</p>
PERFIL DEL PROFESOR	<p>Las indicaciones para la creación colectiva deben ser detalladas pero pueden ser flexibles.</p>
COM - CREA - DIV - DIF - TRANS	<p>La asignatura cambia la forma de trabajar en grupo que se tiene de antemano. Las estrategias de AC son fuente de variedad y riqueza creativa. La compenetración e interacción en el escenario tiene mucha fuerza en la comunicación a la audiencia. La diversidad y a diferencia entre las personas de un grupo es fuente sólida de procesos creativos completos y enriquecedores. Las estrategias de AC facilitan aprender de otras personas en procesos creativos. Se constatan muchas y fuertes diferencias entre personas del mismo grupo, lo que provoca cambiar el modo de relacionarse, aceptarse y disposición a trabajar juntos. Los conflictos acaban ayudando a desarrollar actitudes constructivas y de crecimiento colectivo. Se confirman casos en los que se produce transferencia del trabajo cooperativo a otros contextos. Suele haber un cambio en la idea previa sobre la asignatura. A veces se asegura haber aprendido mucho de manera agradable y divertida.</p>

Tabla 34: Síntesis del análisis cualitativo de las entrevistas en grupo

6.6 Análisis y resultado del grupo de discusión

6.6.1 Datos generales del grupo de discusión

¿Cómo se preparó y realizó el grupo de discusión?

Consciente del esfuerzo organizativo que había supuesto la realización de las entrevistas del grupo A, se preguntó a todo el grupo directamente el último día de clase al acabar las *rutinas individuales*, si alguien quería voluntariamente colaborar en el grupo de discusión y cuándo sería posible. Al comprobar con sorpresa que siete de las catorce personas del grupo disponían de tiempo al acabar la clase, se tomó la decisión de llevarlo a cabo. Eso sí, “solo” tendríamos una hora, ante lo que dudamos un instante. Pero pensando (y habiendo comprobado) lo difícil que sería poder juntar de nuevo a siete personas del grupo en un día y hora concretos, preferimos aprovechar la oportunidad “en caliente”.

Por tanto, participaron en el grupo siete de las catorce personas que eran estudiantes de la asignatura. En ese momento tuvimos en cuenta cómo habían funcionado las entrevistas del grupo A en cuanto a la pasividad o actividad a la hora de intervenir en la situación de entrevista. Además se consideró cómo había sido en este grupo C la participación en clase y las reflexiones en los *diarios reflexivos*. Todo ello para articular el grupo. Nos decidimos entonces por una estructura en la que cuatro estudiantes responderían e intercambiarían opiniones sobre los temas propuestos y los tres restantes harían comentarios a posteriori con una distribución pensada para contribuir a ello. Nuestra intención era sacar el mejor partido de la participación de cada persona, a la vez que fomentar la intervención de las personas que normalmente son más reservadas y equilibrar sus intervenciones.

Así, la idea de partida era que cuatro personas hablaran y las otras tres fueran haciendo comentarios para puntualizar aclarar o discrepar. La disposición física tenía también la intención de favorecer este aspecto. Del grupo de cuatro había dos personas

muy participativas y activas y otras dos con tendencia a inhibirse si el entorno es de mucha actividad, o simplemente porque se suelen mostrar de ese modo.

En ocasiones, a lo largo de la entrevista, fue necesario animar la intervención de las personas más silenciosas. Aquellas que tendían a intervenir más también lo percibían y colaboraban en ello, básicamente con su propia inhibición. Hay que dejar claro que el intervenir menos podía a veces ir acompañado de que esas pocas intervenciones fueran más selectivas y valiosas.

En algunos momentos fue difícil mantener el rumbo de los temas a tratar, pero hemos de decir que las intervenciones fueron bien escalonadas y todas las personas participantes mantuvieron un respeto equilibrado a los turnos de palabra de acuerdo a la idiosincrasia de una dinámica en la que pueden aparecer argumentaciones, relatos o discrepancias que deben ser las cualidades principales de esta herramienta de recogida de información.

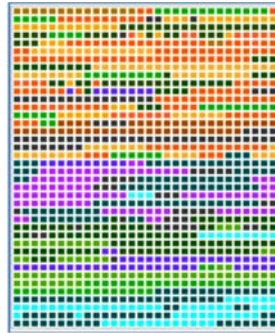
En cuanto a la transcripción remitimos aquí a lo explicado para las entrevistas en grupo en el apartado 6.5.1.

	grupo de discusión	participantes	duración	palabras transcritas
C	Cgd	C11, C08, (C12, C03, C09), C02, C07	1:09:26	14040

Tabla 35: Datos generales del grupo de discusión

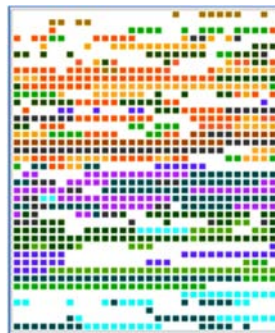
		APRENDIZAJE COOPERATIVO							SENSOPERCEPCIÓN																
		AC	IP	RI	CC	HS	EG	EGGC	PROCE	PROFE	CLIMA	SSPCC	TRAP	TERP	TRAG	speps	COMU	CREA	DIVERS	APROT	DIFIG	CONFLI	TRANSF	FCC	USOMÚ
C	Cgd	2	12	9	18	10	4	9	28	15	10	0	0	10	2	0	12	22	1	12	12	12	0	21	0

Tabla 36: Categorías y sus referencias en el grupo de discusión



Cgd-codif (14040)

Gráfico 9: Imagen de los segmentos de texto codificados en el grupo de discusión



Cgd-todo (14040)

Gráfico 10: Imagen de todo el texto del grupo de discusión

6.6.2 Observaciones por categorías del grupo de discusión

Aprendizaje Cooperativo - Interdependencia Positiva

- Se vincula tener un objetivo de grupo con madurar dentro del grupo. Se trata de que las ideas que se desarrollan dependan de los criterios que va creando el propio grupo.
- El trabajo abierto de improvisación requiere diálogo entre las personas que participan, requiere respuestas a las propuestas.
- Para que haya cooperación ha de haber contraste de posiciones.

C11: necesitamos a los otros para bien, no para mal

C12: exacto (Co8 asiente)

(...)

C11: Sí, siempre hay cosas. [LGV: Vale] (). Igual tú tienes una idea y no sabes muy bien... pues yo que sé, cómo va a quedar, entonces cuando la dices, pues ya, ves cómo reaccionan los otros y ya hay un punto de interdependencia ahí.

Co7: Sí. Y ver los puntos de vista que tienen los otros sobre tu idea (...) Te ayuda a ver... como, como se toman tu idea.

Co8: si l'objectiu final es una cosa de grup, doncs s'ha de passar aquest procés de maduració entre tots

Co2:

lo de las improvisaciones y todo esto que es... necesitas a aquella otra persona que te dé un, una respuesta ¿no? Que establezca un diálogo contigo, que aporte algún elemento que a ti te sugiera... el poder aportar otra cosa

C11: Sí, porque si no, no sería cooperativo ¿no? [LGV: bueno] Si yo pongo una idea y ya la llevamos al final sin digamos, contrastarla con las de los otros

Aprendizaje Cooperativo - Responsabilidad Individual

- “Bueno ahora me toca a mí la responsabilidad individual”. Claro está que si no está presente en todas las personas del grupo, la responsabilidad individual no se convertirá nunca en colectiva. Pero también es posible que se vaya consiguiendo por fases diferentes en cada persona. A veces los condicionantes del grupo hacen que tenga que ser así y en esas ocasiones las personas que

mostraron desde el principio esa responsabilidad, deben ahora también ser las primeras en mostrar paciencia.

Co2: supongo que es... claro, la suma (C11 asiente) [LGV: vale] de fuerzas, de los que no estábamos (...) en nuestro caso ha ido positivo porque los que se han podido relajar, [LGV: han sido los que habían aportado] claro. Que eran los que en un primer momento [LGV: O sea que] se habían saturado más.

Co9: Sí, sí. Creo que sí que... va per aquí. Que s'ha repartit aquesta responsabilitat. Que al principi la tenien uns, com han dit ells i es relaxen, perquè els altres també s'acomoden [LGV: hn]. Saps que si tu estàs fen més jo m'acomodo i... i al veure que es relaxen, dius (...) pot ser es que jo... [LGV: "he de fer més"] m'he de posar més, perquè es de tots i hauria de fer algo

Aprendizaje Cooperativo - interacción Cara a Cara

- En ocasiones se confunde el que exista interacción cara a cara con que ello ocurra porque hay conflicto. Es decir, se piensa que sólo debe haber cara a cara si es para solucionar una discrepancia. Vemos una contradicción en el hecho de que se reconozca haber hablado del tema de forma fluida y a la vez se exprese que no hay interacción.
- La elaboración de las ideas también depende de que se hable de ellas, se cuestionen y se modifique lo que sólo es posible si hay interacción en el grupo.

C11: Ha habido pero ha sido más fluida en el sentido de que estábamos en seguida de acuerdo con las cosas. [LGV: pero no ha habido que corregir nada, por decirlo de alguna manera] No, claro porque igual, yo qué sé, yo proponía una idea y decíamos "venga, pues a mí me parece bien" o Co6 proponía una idea "ah pues a mí también me parece bien". Sabes es como ((gesticula con las manos)) [LGV: vale vale] nos parecía todo bien. Y entonces luego llega el final... y en el fondo al final hemos decidido... unas cosas y no otras, pero no ha habido esa interacción () cara a cara. Ha sido como un proceso natural, digamos. [LGV: bueno () en el fondo sí que la ha habido (asiente C11) lo que pasa es que no ha habido () que trabajarla por decirlo] pero no ha habido un decir, no ha habido un decir () [LGV: que solucionar un conflicto]. Esto es, que hemos dicho "no, pues yo creo que esto es así y no... o yo creo que esto es así" y hemos estado () un minuto o dos hablando del tema. De por qué una es mejor que otra o por qué no ¿sabes?

Co8: No sé. Jo no mmm, penso que a, a dins de les idees, es a dir, ja havia unes idees que les aportava jo, jo aportava la base i havia idees que jo (inint) som tots però vull dir en aquest cas, que jo les perfilava una mica i havia idees que jo les acabava, per dir-ho així. Però en totes diguéssim () si hi han aquestes tres parts,

doncs, ((lo gesticula gráficamente con las manos)) una idea la feia el C14, l'altre la perfilava l'altre i jo l'acabava. Després jo feia la base tal... per dir-ho així eh.

Aprendizaje Cooperativo - Habilidades Sociales

- Se reconoce que ante la heterogeneidad del grupo cooperativo es muy importante dedicar un tiempo a conocerse y mostrar las características de cada componente del grupo en relación a las tareas que se van a realizar para poder contar con el "mapa" de los elementos que se pueden compartir de primeras y aquellos que deben ser trabajados para ver en qué medida pueden ser compartidos.

*Co3: em faltava que em, que em contradiguessin les coses
((Co9 hace un gesto señalándola de lado con el pulgar y asintiendo como confirmando que eso le pasaba también a él))*

Co3: ells s'han obert molt més, jo pot ser també m'he callat una mica més

Co9: hagués valgut la pena com van dir ells que al principi es van conèixer o que el primer dia es van dedicar [a això]

Co2: las primeras sesiones así de trabajo han sido como muy de ir recogiendo ideas y de también de esto [LGV: sí] de ir venciendo la... [LGV: sí sí] la heterogeneidad

Aprendizaje Cooperativo - Evaluación Grupal del Grupo de Clase

- Se acaba confirmando que, una vez visto lo que presentó cada grupo, se puede constatar que los trabajos fueron heterogéneos.
- La opción de conocer el proceso de trabajo de otros grupos no tiene necesariamente que ser la mejor. Puede ayudar a hacer replanteamientos pero también puede despistar sobre las decisiones que ya se han tomado y materiales a los que ya se ha dado forma.

Co8: vam pensar (...) a veure si poguéssim tenir el punt de referencia dels altres també per veure com han anat pujant i com s'entenen i quin es el... fins a quin punt ho agafen, no? vull dir. Hem sigut bastant diferents

C12: Aaah yo creo que... bueno (inint) no me ha faltado. [LGV: vale] O sea, sí por... es interesante por ver qué hacen los otros, para coger nuevas ideas, para saber por

dónde ir. Pero creo que llega un punto en que el grupo ya es el grupo [LGV: nh] ya no necesita algo externo para funcionar. Y también es, bueno, liberarse de lo que hacen los otros. Ser, ser el grupo mismo y... que sea lo que sea.

Aprendizaje Cooperativo - Proceso

- Todos los grupos coinciden en afirmar que no pueden valorar el proceso ni tampoco el rendimiento de los otros grupos conociendo sólo lo que ven como resultado en la presentación conjunta.
- Varios estudiantes reconocen que el grupo en el que están ha pasado tanto por momentos de decaimiento como por momentos de entusiasmo. Esto puede influir en los niveles de responsabilidad individual y afectar a la conocida curva de KATZENBACH y SMITH.
- Asombra comprobar la variedad de propuestas aunque todas parten de un material similar.
- En la puesta en común durante el proceso de la *creación colectiva*, algunos grupos tienen la percepción de que no han trabajado con la profundidad e intensidad que lo han hecho los otros grupos y reaccionan de alguna manera para dar un giro y transformar el modo de trabajo de su propio grupo.

Co2: bueno el de abajo no le ha habido tanto porque creo que hemos empezado desde... ((hace un gesto con las manos planas frotando la mesa)) ((risas generalizadas)) (...) de repente el día que quedamos en vacaciones eh fue como "puf" (inint) salir un montón de ideas y... y de hecho ((hace gesto de echar hacia afuera)) suprimimos muchas cosas que habíamos estado proponiendo antes [LGV: nh] pero se (inint) de manera bastante fluida, bastante natural

Co7: O también ver la forma de trabajar que tienen otros [LGV: vale] y compararla con tu grupo [C11: sí () o ver cosas que estás haciendo... no muy bien, no...]

C11: Pero lo sorprendente es que aun así ha sido... o sea, habido bastantes elementos en común entre todos los grupos ((Co3 sonrío)) [Co9: en común... de personas que durant tot el curs]

Perfil del Profesor

- Se admite que es bueno que se entreguen unas pautas de la estructura de trabajo, pues sirve como referencia y punto de partida, pero se duda si estas deben ser muy detalladas o se debe dejar más abierto.
- Se reconoce que pueden salir resultados muy variados aunque se parta de la misma estructura de trabajo.
- Algunos grupos agradecen las indicaciones de la estructura de trabajo y afirman que han ayudado al desarrollo del trabajo en grupos cooperativos y a la calidad de este.

C11: Yo creo que es demasiado lo de... en plan que hubiese tres solos... o sea, [LGV: ahá] yo creo que igual hubiese salido igual si no nos lo hubieses dicho y no estaría tan como condicionado a tener que ser porque sí. Igual en un momento dado, no, no tendría por qué haber un solo de alguien o un dúo entre alguien y alguien, yo que sé porque por el desarrollo de la historia no hacía falta (inin) sin embargo al tenerlo así, pues estamos como obligados a encajarlo ahí

C12: Es que vam tenir una sort que es que el (inin) una historia. Fer-ho tant teatral [LGV: sí] l'estructuració d'escenes () o sigui, sortia com sola, no? i ja ho demanava [LGV: exactament] i això, o sigui, jo crec que ens ha vingut nnn no sé, perfecte per lo que fèiem, era lo que necessitàvem. I hem fet un de cada i tot i ens ha quedat encaixat. No sé [LGV: clar ((asiento))], no m'he sentit condicionat en aquest sentit.

CO3: pot ser, amb les altres persones, pot ser també [LGV: Sí] (inin) jo em reconec com una persona que necessita un objectiu. Necessito tindre-ho tot molt clar ((C11 asiente)), tot molt estructurat, tot escrit. I per això pot ser la nostre estava així, perquè jo sóc, sóc tac tac ((hace un gesto como cortando con la mano))

Clima del Aula

- La importancia de lo lúdico en las actividades, así como lo que denominan “la fuerza del círculo”, facilitan la creación de un ambiente distendido y agradable que sirve de base para la cohesión del grupo.
- Se valora muy positivamente el ambiente de clase desde los primeros días y se tiene la sensación de que aquello irá a más y creará un entorno de confianza.
- Se resalta la importancia del juego en la configuración del clima del aula.

- Se destaca la sorpresa por el tipo de clase que pone a todas las personas a “nivel cero”, para luego estar más receptivas y atentas para distraerse y a la vez aprender.

Co2: Bueno yo... lo había ido recogiendo en los diarios ((hace un gesto con la mano como hacia al pasado y sonríe)) cuando escribía ((risas generalizadas)) [C11: hace tiempo] [LGV: ah vale, sí, sí es verdad, pero bueno, pero dinos algo, pero tienes razón, tienes razón] No, bueno yo lo que había visto era que el clima cada vez era más distendido ¿no? y cada vez se iba viendo más cohesión en el grupo (inint) más contacto y... bueno para mí lo que facilitaba mucho esto era el tema de las actividades sobre todo el ((hace círculos con la mano derecha)) tema de los círculos ((C11 ríe, asiente y me mira, I ríe, A asiente)) [LGV: sí] y pasar la pelota y tal... que es un momento ya como de conexión total (inint) muy lúdico. Entonces eso llevaba mucho a que... bueno, no es aquello tanto de que ((hace gestos con las manos en paralelo a los lados de la cabeza moviéndolas hacia adelante tipo pensamiento único y obsesivo o bien orejeras de burro)) “estoy en clase, tengo que hacer tal, tengo que hacer cual” sino que, bueno “estoy casi jugando” (inint) ((asiento todo el rato))

C12: tenia la impressió que seria, que en aquesta assignatura al menys es crearia un grup, o sigui amb confiança

Co9: ressaltó la relació del clima amb el joc (...) crea molta confiança, bueno molta confiança... poc a poc es va fent, no és una cosa que es faci ràpid, però... però si que era suposo que molt diferent ens va sorprendre a tots i ens va posar a tots en un nivell de zero (...) hi havíem pogut distreure'ns i tot i així havíem après coses (...) O sigui que () trobo que està molt bé el joc o el moviment per... per unir-nos i per... per aprendre [LGV: y...] es crea un clima agradable

Sensopercepción - aspectos generales

- Se refuerza la idea de que la expresión corporal a través de sus dinámicas y actividades ayuda la sensopercepción.
- Se manifiesta que hubiera sido deseable disponer de más tiempo para cada uno de los aspectos que se trataron en clase y se insiste en la solidez que tiene compaginar los elementos intrapersonales, interpersonales e intragrupal para desarrollar la percepción, expresión y comunicación global corporal.

LGV: la expresión como, como foco para llegar a la conciencia corporal
C11: Yo creo por ejemplo... nunca me había planteado cómo andaba, o sea de qué manera ando normalmente [LGV: cómo caminabas] hasta que hicimos lo del desfile este... [LGV: nh ((asiento))] digamos cambiando cosas ¿no? sacando la

cabeza, o la cadera para aquí o los pies para allá (...) yo creo que no sé, igual si me dices... si en vez de hacer el ejercicio (...) no lo hacemos y me dices "no, pues, mira como lo haces así" igual no me doy cuenta.

LGV: ¿os ayuda la dinámica que hemos hecho a llegar a la consciencia corporal?

C11: sí, yo creo que a m-... ((asiente)) yo creo que sí

(...)

Co9: Yo pienso que sí que la expresión es el camino para llegar a la conciencia corporal (...) he trobava a faltar més () més activitat o més estona dedicada a lo de estar estirats perquè quan estem estirats... bueno, al menys jo noto molt més el nostre cos i estem tots callats, tots concentrats en el mateix () i () i si ho compaginem amb totes les dinàmiques divertides i a sobre expressives... en () bueno () tinc la sensació de que encara haguéssim pogut aprofundir més i arribar més al objectiu aquest de la expressió corporal

Comunicación

- Las actividades de desinhibición y otras análogas aportan recursos para la vida como intérprete en la medida en que no se hagan para sólo para uno mismo sino también para las personas que te están observando, mirando, escuchando. Es decir, que estos recursos sirvan para establecer comunicación con el público.
- "Tiempo", uno de los parámetros que se necesitan para poder desarrollar este tipo de procesos de una manera más completa.
- Perder la vergüenza al realizar las dinámicas menos convencionales es parte del camino para comunicarse con el público.

C11: eso es como que estamos muy enclaustrados ((mientras habla hace un gesto con las manos moviéndose rectas de arriba abajo en paralelo)) ahí ¿no? Cuando tocamos.

Co7: Pues ver el... el expresar ¿no? cuando hace algo en público que realmente se enteren de lo que estás haciendo [LGV: nh] que no sea lo... que no lo [LGV: transmitirlo] sí, que no lo hagas para ti sino que lo hagas para la gente que te está viendo.

C12: Llavors quan ho has de fer tu (inint) no en hi ha per tant i ajuda molt a... no sé a perdre la vergonya en aquest sentit

Creatividad

- Se siente un equilibrio dentro del grupo cooperativo en cuanto a la aportación de ideas, el reflejo del trabajo personal y lo que todo ello contribuye a la consecución de la tarea propuesta.
- Las ideas propias individuales se suelen ver reflejadas en la presentación que se hace del trabajo de creación colectiva, aunque en ocasiones esas ideas casi no se reconocen por la transformación que provoca el intercambio entre las personas del grupo.

C12: Yo creo que las ideas... o sea, era llegar () salen ideas () y algunas cuajan y algunas no ((Co7 asiente claramente)) [LGV: de acuerdo] y las que cuajan dan fruto y sobre todo dan muchas más ideas () yo creo que así es como...

C11: casi la idea que tenía sí que ha salido más o menos, hombre con sus cosas, sus tal pero... [LGV: tú ves reflejado] yo veo reflejado [LGV: tus propias ideas] sí [LGV: en el ()] no sé si de mis compañeros también, creo que sí.

Co7: Mmm... sí, yo creo que sí hombre. La idea quizá principal del tema de la obra no fue mía pero en otros...

Aprender de otras personas

- Se constata que se aprende más de las otras personas en la medida en que se las conoce mejor.
- Gracias a las otras personas del grupo, se reconoce el aprendizaje de la escucha, de la paciencia y de la funcionalidad de estas al aplicarlas en otros entornos y así hacer transferencia de ellas.
- Se valora el enriquecimiento que supone ver a los propios compañeros realizar aquello que en principio nos parece más lejano de alcanzar a nosotros mismos y de esta manera nos aporta la sensación de resolver el planteamiento de cómo hacerlo, para finalmente ser capaces de llevarlo a cabo y además desear mostrarlo a otras personas.

CO3: Si t'han aportat, t'han ensenyat coses no? A mi sí, a escoltar i paciència (...) i de pas ja que estava aquí (inin) ho he ficat a fora (...) he apres molt.

CO9: els altres, el que () pot ser m'ha ajudat més és veure ((hace un gesto)) veure 'en als altres' o sigui, quan ens demanaves, per exemple, feu tal cosa, tal moviment o tal seqüència o inventeu-vos no-sé-què, m'ha ajudat veure la quantitat de coses diferents (...) m'ha agradat molt veure com actuen

C12: veure coses que faig jo com lo fan altres (...) a perdre la vergonya en aquest sentit [LGV: nh] i a mi tot això m'ha ajudat molt [LGV: vale] i de veure-ho, no? O sigui, de mostrar-me als meus companys.

Diferentes e Iguales

- Se cuestiona en qué medida las igualdades o diferencias dentro de un grupo pueden condicionar el proceso de trabajo.
- Se expresa haber aprovechado las diferencias dentro del grupo para buscar la parte buena de ello.
- Se asombran de que algunos grupos hayan podido “entenderse” aunque estaban compuestos por personas que eran “muy diferentes”. Podemos interpretar aquí que las dinámicas de AC realizadas durante las sesiones de la asignatura pueden haber tenido un papel importante en facilitar que personas “tan diferentes” puedan trabajar bien avenidas.

CO8: Nosaltres 'al moment' ens vam trobar que, que pot ser els tres pensàvem bastant igual i, i ens hem entès molt ràpid la idea vull dir així en plan conya ens anava tot molt bé... però, ahir per exemple que vam quedar el comentàvem “hi ha en altres grups que, que son molt diferents”, no, això que comentaves ((a CO3, ella ríe)) ¿no? o el grup [LGV: ara, ara volia comentar-ho, pero (le indico con un gesto que siga)] clar, i llavors (inint) nosaltres es hem entès però ells “per a on aniran” (...)

CO8: sí aquest grup, per exemple a mí... ((hace un gesto con la mano delante de su cara como de descoloque))

CO9: Som diferents i aixó trobo que ha costat, que, que s'ha notat, que 'vam' pensat que... amb altra gent [LGV: hn] (inint) i aquí la gràcia que pensó () (inint) responsabilitat nostra o del grup sencer, es que s'ha de suplir aquesta diferencia o s'ha d'aprofitar aquesta diferencia per treure'n algo de bó () pero comporta un esforç 'pot ser' de manera més gran () dir...

Conflicto

- Las alusiones a si hay o no hay conflicto en la *creación colectiva* crean la incertidumbre de si de verdad es que no hay conflicto o no hay motivación, o la Zona de Desarrollo Próximo está ya integrada en las capacidades que las personas del grupo tienen y por tanto la tarea no supone ningún reto de dinamismo hacia la actividad y el aprendizaje
- Es relevante que en el momento en el que dos componentes de dos grupos diferentes afirman que no ha habido conflicto, al hacerlo buscan la aprobación visual y gestual de las otras personas que estaban en su grupo. pero cuando se pide que manifiesten si ha habido discrepancia no lo niegan categóricamente.
- Parece que la idea de conflicto que se tiene se asimila con enfrentamiento poco pacífico.

[¿ha habido conflicto?]

Co8: No, perquè penso que, es a dir, hem fet tot vam (inint) anar construint directament des de el grup. I no, no jo pensava una idea a casa i llavors ja jo l'havia treballat i la havia com acceptat molt i llavors la proposava i em deien que no. No, vull dir, hi pensaven a casa i així i la traïem i s'anava corregint entre tots. Però tot diguéssim (inint) no era "aquesta idea no m'agrada faig una de nova" a partir d'aquí l'anaven treballant. Que pot ser la inicial i la final son molt diferents, pot ser.

Co7: Sí. [Co2: sí ((asiente y mira de nuevo a Co9))] Yo, por mi parte tampoco ha habido conflicto, ((Co3 mira atenta y levanta las cejas)) ha sido todo progresivo cada sesión. Proponíamos cosas y después íbamos descartando y concretando, pero no ha habido... [LGV: discrepancia ¿sí que ha habido?] ((Co3 parece querer decir que sí con la cabeza)) nnnmm 'no', yo creo que no(Co3 hace gestos y ríe, C12 mira atento)) hombre a veces sí pero no nadaaaa relevante. [LGV: nada que no, bueno... nada que no os hiciera crecer, vamos a decirlo así] Sí. ((sonríe, Co9 y Co3 sonríen)) [LGV: no tendría yo que calificarlo tanto]

Formación Corporal y Comunicación I

- Se admite al principio sentirse sorprendidos por ser un tipo de clase menos convencional de lo que estaban acostumbrados. Este sentimiento, que parece compartido, se acaba transformando paulatinamente en unidad.

- En algunos casos, las dinámicas de la asignatura les traen recuerdos de cuando lo pasaban bien y les parecía natural lo que se hacía en clase.
- Se manifiesta que hubiese sido deseable dedicar más tiempo a las actividades lúdicas y a las expresivas.

Co9: hi haviem pogut distreure'ns i tot i així haviem après coses

Co7: Yo creo que al no ser una [LGV: me retiro para que se te vea] ((Co7 sonríe)) al no ser una clase normal, no, de cómo todos sentados, quizá pues al principio estábamos un poco () sorprendidos () y eso [LGV: ya lo vi yo] ((sonríen C11, C12, Co3, Co9, Co2 y Co7)) y eso hizo también que... no sé, que todos estuviéramos más... cada vez más como grupo, no tan... dispersos

C11: a mí me recordaba un poco, no sé al primer día o los primeros días, como cuando estaba en parvulitos ((risas generalizadas leves y complacientes)) con tres o cuatro años (...) En ese sentido a mí me gustó por eso porque (inint) "joder", digo "parece que olvidamos..."

Co3: hi ha hagut moltes activitats que com han dit (inint) em recordava això, a mi encara me han faltat molt més [LGV: aha] per a acabar encara molt més de... de conèixer a la gent, de sentir molt més encara, de... me'n ha faltat més (...) Han estat bé les que hem fet que es lo que m'ha ajudat a ficar-me a dins del grup però volia més

6.6.3 Síntesis del grupo de discusión

	PROCE	CREA	FCC	CC	PROFE	IP	COMU	APROT	DIFIG	CONFLI	HS	CLIMA	TERP	RI	ECC	EG	AC	TRAG	DIVERS	SSPCC	TRAP	speps	TRANSF	USOMIÚ
C Cgd	28	22	21	18	15	12	12	12	12	12	10	10	10	9	9	4	2	2	1	0	0	0	0	0

Tabla 37: Frecuencia de referencia a las categorías en el grupo de discusión

El que se den los cinco elementos del AC es un aspecto más a tener en cuenta para considerar si de verdad hay o no hay AC. Es relativamente fácil constatar que cada miembro del grupo asume su responsabilidad individual y que todos se sienten parte del grupo. Con esto tenemos ya un buen punto de partida. Pero el siguiente paso es hablar y decirse las cosas que pasan. Decir cada persona lo que considera que debe comunicar al grupo sobre el proceso de trabajo y decirlo con sinceridad, empatía y cuidando la asertividad. En este segundo paso se deben trabajar las habilidades sociales si esa comunicación no funciona, si no se escucha a todos los miembros del grupo o si no se

tienen en cuenta las aportaciones de todas las personas en igual medida para el debate. Entonces, es el momento en el que se empiezan a comprender e integrar las ideas de todos.

A partir de ahí juega un papel muy importante la valoración del proceso de trabajo por parte del propio grupo. En este proceso se proponen ideas, se desarrollan ideas y se concretan ideas; y todo eso debe ser parte de un seguimiento permanente dentro del grupo.

Reconocer las ideas individuales tal cual se habían aportado, puede empezar a ser difícil en ese momento, pero esto no tiene por qué ser negativo, al contrario. Aquello que propusiste ya no lo encuentras igual que estaba al principio, pero seguro que lo ves reflejado en lo que se está haciendo. Ya no importa tanto reconocerlo como lo tuyo pues ahora lo sientes como una idea que está presente porque has aportado algo, pero muchas veces no sabes lo que has aportado. Es decir, lo sientes como tuyo igual que lo sienten las otras personas del grupo y lo que ocurre es que todas las personas del grupo se sienten identificadas con ello.

Nos permitimos parafrasear a Manuel MACHADO para redundar en la *idea* de la *autoría de las ideas*¹⁸: *hasta que las asume el grupo, las ideas, ideas no son y cuando el grupo las asume ya nadie sabe de quién son.*

Lo que antes era de una persona ahora es de todas, y hay un aspecto de suma importancia que se puede derivar de lo anterior, y es que las ideas de verdad, adquieren su categoría como tal sólo cuando son patrimonio colectivo. Si esto se produce dentro de un grupo, en nuestro caso un grupo pequeño, como los que se han formado dentro de la asignatura, supone crecimiento para el grupo. Y entonces nos atrevemos a decir que las personas del grupo han aprendido gracias a la cooperación. Ha habido aprendizaje cooperativo.

¹⁸ *Hasta que las canta el pueblo / las coplas, coplas no son / y cuando el pueblo las canta / ya nadie sabe el autor.*
Manuel MACHADO. *Antología Poética.*

A continuación presentamos por grupos de categorías un resumen de los aspectos relevantes de las observaciones que en el apartado anterior hemos hecho de ellas.

APRENDIZAJE COOPERATIVO	<p>Las ideas se desarrollan según los criterios que va creando el grupo, maduran en el grupo. Los integrantes sienten que hay IP.</p> <p>La improvisación musical requiere diálogo. La cooperación requiere contraste de posiciones. “Ahora me toca a mí”. La RI puede desarrollarse en diferentes momentos y fases en cada persona.</p> <p>CC sólo hay si se habla, se cuestiona y se modifica. Es decir si hay interacción.</p> <p>Para compartir se debe conocer y así sacar partido de la heterogeneidad. Eso es ensayar las HS.</p> <p>La EG y la EGGC reflejan la heterogeneidad en la muestra de <i>creación colectiva</i>.</p> <p>No se pueden valorar ni el proceso ni el rendimiento de un grupo si sólo se ve la presentación. Se reconocen momentos de decaimiento y de entusiasmo en el proceso de <i>creación colectiva</i>, lo que se puede identificar con la curva de K+S.</p> <p>Hay variedad en las presentaciones de <i>creación colectiva</i> aunque parten de material similar.</p>
PERFIL DEL PROFESOR	<p>Las pautas para la estructura de trabajo en creación colectiva son bien recibidas. Aunque la estructura sea muy detallada se comprueba que las propuestas y los desarrollos de estas son muy variadas.</p> <p>Lo lúdico y la “fuerza del círculo” fomentan la cohesión del grupo y la creación de un clima de aula agradable y transformador de hábitos.</p> <p>Desde los primeros días se entiende la importancia de desarrollar la confianza y la distensión dentro del grupo como elementos básicos para el desarrollo de las dinámicas de clase.</p> <p>Agrada comprobar que el ambiente de la asignatura favorezca la heterogeneidad y a la vez ayude a aprender.</p>
SENSOPERCEPCIÓN	<p>Compaginar los elementos intrapersonales, interpersonales e intragrupal consolidan la percepción, la expresión y la comunicación corporal.</p> <p>Las dinámicas y actividades de la expresión corporal ayudan a la sensopercepción de los estudiantes.</p>
COM - CREA - DIV - DIF - TRANS	<p>Las dinámicas de desinhibición y las de perder la vergüenza con actividades menos convencionales, aportan recursos para la comunicación con el público.</p> <p>Aunque muchas veces no se reconocen, las ideas individuales y las aportaciones individuales se ven reflejadas en las presentaciones de <i>creación colectiva</i>.</p> <p>Cuanto más se conoce a las personas más se aprende junto a ellas.</p> <p>En ocasiones se afirma saber escuchar mejor y ser más paciente.</p> <p>Se aprende de mirar y dejarse mirar.</p> <p>Las dinámicas de las fases de <i>comunicación e interacción</i> pueden ser la explicación de que personas muy diferentes sean capaces de entenderse y trabajar juntos en la fase de <i>entorno creativo</i>.</p> <p>Hay temor a hablar de conflicto, pero parece que cuando está presente se resuelve de modo constructivo.</p> <p>La sorpresa por la asignatura poco convencional se transforma en unidad del grupo y deseos de realizar actividades lúdicas y expresivas.</p>

Tabla 38: Síntesis del análisis cualitativo del grupo de discusión

6.7 Otras herramientas usadas

La recogida de datos planificada para la observación no participante no se pudo llevar a cabo en las condiciones que hubiesen satisfecho la significatividad que se buscaba. A continuación se explican las otras herramientas que fueron utilizadas.

6.7.1 Consulta de documentos

Como manual de información específica, se ha utilizado la *Descripció d'assignatures (volum. 2)* de la *Guia 2004-2005 de l'Escola Superior de Música de Catalunya*, para consultar lo referente las asignaturas de FCC-I, FCC-II y FCC-III (2004, págs. 207-214) del plan de estudios de 2001 (DEGC, D 63/2001). Este extracto está recogido en los anexos de este trabajo.

También se han consultado los planes de estudios actuales en lo referente a las asignaturas del Área de Formación Corporal y Comunicación, alojados en la página web de la ESMUC (el de FCC-I, también en los anexos).

6.7.2 Comunicaciones personales

Después de algunas conversaciones informales con una compañera y dos compañeros de la ESMUC, se recogieron sus comunicaciones personales (ver anexos):

- Eduard RESINA, comunicación personal de 10 de agosto de 2014, sobre la denominación de las asignaturas de *Formación Corporal y Comunicación*
- Margarida BARBAL, comunicación personal de 28 de octubre de 2015, sobre la creación de un grupo específico para cantantes de la asignatura *Formación Corporal y Comunicación II*.
- Josep MARGARIT, comunicación personal de 1 de noviembre de 2015, sobre la integración curricular de las asignaturas del *Área de Formación Corporal y Comunicación* en el nuevo plan de estudios de la especialidad de *Pedagogía*.

6.7.3 Extractos de los documentos entregados de creación colectiva

Como se ha apuntado en el apartado 5.2.2.5, se planificó solicitar a los estudiantes la entrega de un documento escrito sobre la estrategia de *creación colectiva en grupo cooperativo* que recogiese en algún apartado las reflexiones referentes al proceso de trabajo. Una vez realizado esto en el grupo A, y revisados los documentos entregados, se entendió que estas reflexiones podían aportar información de buena calidad a lo que estábamos buscando en nuestro estudio. No era mucha información pero nos parecía valiosa. Así se comunicó verbalmente a los estudiantes, a la vez que se les solicitó poder utilizarlos para incorporar los extractos referentes a estas reflexiones a las herramientas de recogida de datos, ante lo que se agregó al conjunto de estas herramientas. La información que contienen estos extractos ha seguido siendo de poco volumen pero también ha seguido siendo valiosa. Por esta razón y de esta manera fue como se convirtió en una herramienta para nuestro trabajo, por lo que hicimos el mismo proceso con el grupo B y el grupo C.

A continuación se ofrece una síntesis de estos extractos que tienen mucha relación con el apartado 6.3.3 que recoge el análisis y resultado de las notas de campo sobre *creación colectiva en grupo cooperativo*. Nos ha parecido que este era el espacio más adecuado para ofrecer algunos recortes de estos extractos, aunque también podría haber sido el mencionado 6.3.3, pues las observaciones que allí se hacen concuerdan con lo que ofrecemos a continuación.

El hecho de que el grupo, que de buen principio no estaba cohesionado ni tenía facilidad para trabajar cooperativamente, haya conseguido que las últimas sesiones de trabajo fueran muy productivas, dando como resultado una performance que satisface a todos los miembros, ya es motivo suficiente para poder concluir que la valoración es positiva.

Una apreciación muy importante para nosotros ha sido el hecho de que al principio, cuando empezamos a trabajar en grupo hubo un periodo donde bajó la productividad. Individualmente hubiéramos podido avanzar más rápido, y por tanto nos preocupamos un poco. Pero después vimos que la fluidez del grupo avanzó mucho más que individualmente y fuimos mucho más eficaces. Esta es la idea que nos ha llamado más la atención.

Hemos querido mostrar nuestra compenetración a pesar de nuestras diferentes procedencias estilísticas

El proceso de elaboración de una obra de estas características es tan simple como complicado, al menos en nuestro caso. Con todo el proceso hemos notado la mejora del trabajo de grupo a medida que participábamos en cada sesión de trabajo, incluso en la última sesión, ya que toda esta mejora está en realidad basada en la compenetración entre nosotros: la comprensión de las ideas de los demás cada vez era y es más clara, y cada día de trabajo daba más frutos.

El trabajo por fichas que hemos utilizado desde el principio cabe decir que ha sido muy útil en todas las fases

Así pues, la meta parecía difícil, pero podemos decir que hemos llegado y vamos a darlo todo al interpretarla, para que queden claras nuestras intenciones. Estamos muy satisfechos.

Aquest treball ens ha ajudat a conèixer-nos millor, a integrar-nos millor en el grup, a perdre la vergonya, a ser més creatius, a adonar-nos-en de la nostra situació a l'ESMUC, a confiar en la feina dels nostres companys, a ser més responsables, a millorar la nostra capacitat d'expressió corporal, a improvisar, però sobretot a treballar en equip.

A part de ser una gran font de creació, aquest treball ens ha servit per a treballar grupalment, compartint, respectant, i coneixent-nos entre nosaltres

ens hem adonat de quelcom molt important, hem de ser més conscients del nostre cos ja sigui a l'hora de tocar com durant el dia, hem d'aprendre a escoltar-lo com hem vist amb la dinàmica del principi de cada classe de formació corporal i això ho hem volgut incorporar. Precisament hem volgut incorporar un moviment conscient i obvi en una de les parts més difícils tècnicament, perquè el cos sencer ens ajudi i no ens faci d'obstacle.

Hem pensat que fóra important destacar que pensem que la improvisació és una font de creativitat i també una eina per a deixar-nos anar. Per aquest motiu de partitures, com es pot observar, n'hem fet més aviat poques perquè el que hem volgut ha sigut potenciar aquesta faceta i enlloc de lligar-nos a una partitura com fem habitualment, hem volgut potenciar el moviment, l'espontaneïtat i provar coses noves. Per això, com es podrà observar amb la representació hem experimentat amb fortes dissonàncies, estructures flexibles i sobretot molts gèneres diferents ja sigui clàssic, blues, flamenc o serialisme.

A medida que pasaba el tiempo las cosas empezaron a tomar forma pero los comienzos como siempre son bastante difíciles. Trabajar en equipo es una frase que visualmente puede tratarse de tres simples palabras; un verbo, una preposición y un sustantivo pero en la praxis da pie a muchas dificultades que hacen transformar los esquemas individuales y ver que se pueden realizar las cosas ayudándonos los unos a los otros.

Un bon grup i una bona assignatura que t'ensenya a treballar en equip siguin quines siguin les característiques dels seus components

Cap decisió l'ha pres un sol, sinó que totes les idees s'han anat perfilant entre el grup, i només les idees inicials començaven individualment però agafaven forma al parlar-ne amb el grup

Hemos introducido diferentes piezas de la música clásica conocidas y que emocionalmente son muy diferentes. Esta música ayuda a entender la situación que se está dando en el escenario, y el movimiento corporal que utilizamos también es muy claro para contrastar las ideas que se quieren dar a entender

C. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

7 CONCLUSIONES GENERALES

Nuestras conclusiones se sitúan *entre dos polos*, como describe FLICK (2007, págs. 254-257) citando respectivamente a STRAUSS y VAN MAANEN. Es decir, entre el desarrollo de una teoría y la exposición de un relato. No pretenden formular una nueva teoría sobre **aprendizaje cooperativo** y **sensopercepción** sino que, basándose en las teorías existentes sobre estos campos, expuestas en nuestro marco teórico y considerando los resultados del análisis de los datos recogidos, se encaminan a dar soluciones y hacer propuestas sobre el problema objeto de estudio que expusimos en nuestros objetivos (apartado 1.4).

Tampoco son estas conclusiones una mera descripción de la información recogida en nuestros *ciclos de acción*, sino que se basan en el *resumen*, la *explicación* y la *estructuración* de los textos recogidos en los datos (MAYRING, 2015, págs. 50-114). Tienen mucho de *resumen*, ya que parten de la síntesis realizada de las herramientas y de los fragmentos concretos de ellas. Tienen una buena parte de *explicación*, pues emanan de la aclaración del significado de los textos recopilados y son fruto de la consideración del contexto reducido o amplio en el que estos se han generado. Nos estamos refiriendo al contexto del aula, de las entrevistas, del grupo de discusión, de las conversaciones informales, de las notas de campo, y en general al contexto de todo lo que ha rodeado a los grupos investigados de la asignatura Formación Corporal y Comunicación I. Por último, estas conclusiones tienen también su parte de base en la *estructuración*, ya que articulan las alusiones que los datos hacen a los aspectos de la fundamentación y ponen en relación unos con otros.

Al final del análisis de cada una de las tres grandes herramientas (diarios, entrevistas y grupo de discusión), hemos presentado una síntesis por grupos de categorías de los aspectos más relevantes observados en los respectivos análisis. En los tres casos nos hemos basado en la idea que PÉREZ GÓMEZ (2002) nos ofrece sobre triangulación, y que

trata por una parte de *contrastar* y *comparar* datos, mientras que por otra, busca *clarificar* y *comprender* significados:

La triangulación, el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos. Su objetivo es provocar el intercambio de pareceres o la contrastación de registros o informaciones. Comparar las diferentes perspectivas de los diversos agentes con las que se interpretan los acontecimientos del aula es un procedimiento indispensable, tanto para clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de la vida cotidiana del aula, como para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones subjetivas, ofreciendo la posibilidad a los alumnos/as, docentes e investigadores de relativizar sus propias concepciones, admitir la posibilidad de interpretaciones distintas e incluso extrañas, enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente su pensamiento y su acción.

(PÉREZ GÓMEZ, 2002, pág. 127)

En la síntesis de los diarios que hemos presentado se han condensado ya, a modo de triangulación, los resultados de las observaciones del análisis de los tres grupos (A, B y C). Ahora presentamos las conclusiones vinculadas con los objetivos del trabajo y las preguntas que surgían de la formulación del problema objeto de estudio.

7.1 Apreciaciones previas

La disposición que sigue en los sucesivos apartados se corresponde con la *estructura de categorías definidas para el análisis* que presentamos en su momento (apartado 6.2). Esta estructura es la que nos ha servido de guía para los análisis realizados.

Según avanzaba la lectura de los diarios tuvimos la sensación de que surgían algunos conceptos que identificábamos en ellos de manera implícita y que podrían ser categorías secundarias de los conceptos iniciales que ya teníamos. A todos estos conceptos los llamamos subcategorías y se integraron en la estructura de categorías de la que acabamos de hablar. Con estos conceptos procedimos de dos maneras diferentes. Un

grupo de estos fueron integrados en los grupos de categorías que ya teníamos, como mostramos a continuación:

- Integradas en el grupo de categorías Aprendizaje Cooperativo (AC)
 - o Evaluación Grupal del Grupo Clase (EGGC)
 - o Proceso y curva de rendimiento (PROCE)
- Integrada en el Perfil del Profesor (PR)
 - o Clima del Aula (CLIMA)
- Integrada en Sensopercepción (SSPCC)
 - o sensaciones-percepciones-emociones-pensamientos-sentimientos (speps)

Algunos de los otros conceptos incluían aspectos que podrían identificarse con las subcategorías que ya teníamos pero otros no se podían encuadrar en ellas fácilmente. Además de esto se nos presentaba el dilema siguiente: había conexiones de estos conceptos con los tópicos de nuestro marco teórico pero no eran lo suficientemente sólidas o reflejaban un enfoque que suponía replantarse el propio marco teórico. Ante esto optamos por agrupar todos estos conceptos bajo un grupo que facilitara el análisis. Durante el análisis hemos mantenido este grupo de categorías y así hemos presentado los resultados y lo hemos reflejado también en las síntesis de ellos.

Ahora para las conclusiones, todos estos conceptos se han integrado en los apartados siguientes, que se corresponden con los objetivos de nuestro estudio. Nos ha parecido la manera más adecuada de recoger estos resultados en las conclusiones pues haberlo hecho en un apartado específico no hubiera tenido la coherencia interna que tienen los otros apartados de este capítulo.

7.2 Sobre elementos esenciales del aprendizaje cooperativo

Llama poderosamente la atención que de manera unánime los estudiantes tengan claro que lo que realmente tiene importancia en el trabajo con estrategias de AC es el propio proceso de cada grupo y el acercamiento a los elementos esenciales del AC. Una vez pasada una primera fase en la que se entiende la diferencia entre el clásico “trabajo en grupo” y el aprendizaje cooperativo basado en estos cinco elementos esenciales, los estudiantes comienzan a entender la solidez de estos elementos, aunque solo entendidos dentro de una estructura basada en la cooperación y no en la competición o el individualismo. Se afirma que es bueno conocer estos elementos pues así se incorporan más fácilmente a los automatismos de trabajo.

También se admite que integrarse en un entorno de aprendizaje cooperativo acaba por automatizar su modo de trabajo y aunque se reconoce casi unánimemente que hay momentos de altibajos, estos no son muy pronunciados en ningún momento del proceso. Esto hace que en la fase final sea difícil llegar a un alto rendimiento, que a su vez no impide, según se declara, ofrecer propuestas variadas y de calidad en las presentaciones de *creación colectiva*. Por otro lado se afirma que no se pueden valorar ni el proceso ni el rendimiento sólo viendo la presentación final y que para saber de su calidad hay que adentrarse en las dinámicas de cada grupo.

Podemos decir que los elementos esenciales del AC han estado presentes en los procesos de trabajo a nivel global y que tomados por separado se pueden establecer matices para cada uno de ellos.

La IP hace necesario que las personas que componen el grupo se conozcan bien para, una vez logrado esto, sentirse integrados y a la búsqueda de un mismo fin. En ese entorno las ideas se desarrollan según los criterios que el propio grupo va creando, es ahí donde estas maduran y los integrantes sienten respaldo y vinculación entre ellos. Se sienten interdependientes.

La RI puede desarrollarse en diferentes momentos y fases según sean las personas que se encuentran en el grupo, habiendo momentos en que unas personas llevan el peso del trabajo y otros momentos en los que este rol cambia. Las fases de *conocimiento* e *interacción* que realizamos en la asignatura ayudan a los estudiantes a que estas sean una buena base para profundizar en este aspecto, así como, es obvio, las dinámicas *punte* que hemos desarrollado. Con esto solo queremos constatar que estas dinámicas han cumplido la función que pretendían.

Estas dinámicas *punte* han ayudado además a los estudiantes a crecer en CC y HS, que, por otra parte, sólo se mantienen si el grupo se ocupa de seguir alimentando la interacción a través de hablar, preguntar, cuestionar, dialogar y modificar las propuestas que cada persona hace. También es en esas situaciones en las que se saca partido de la heterogeneidad, donde la observación entre compañeros se ha convertido en un auténtico potenciador de estas capacidades. Cuando se ha llegado a este punto en el trabajo cooperativo, constatar diferencias y discrepancias se resuelve con el intercambio de opiniones y la crítica constructiva.

En este contraste de posiciones del que estamos hablando encuentran las dinámicas de improvisación musical un espacio de aplicación y desarrollo que los estudiantes reciben con interés y motivación, ya que hacen posible mejorar tareas que si no se llevasen a cabo en el entorno del AC se darían por cerradas sin esta mejora. Es por tanto en la fase de entorno creativo en la que las HS se integran de lleno en el funcionamiento de los grupos.

Del mismo modo ocurre con EG, que aunque está muy presente en la fase de *entorno creativo*, encuentra su sentido cuando se integra en el proceso y no se deja sólo para el final. También es verdad que las tareas de configuración de una estructura para la *creación colectiva* son más propicias para que esta EG aparezca con más fuerza.

Nos queda señalar que tanto la EG como la EGGC reflejan la heterogeneidad en la muestra de *creación colectiva*, donde se demuestra además que hay variedad en las presentaciones, a pesar de que todos los grupos parten de un material similar y a veces se alimentan unos grupos con las ideas de otros.

Por último, y para finalizar este apartado, queremos recalcar que de los análisis de los datos podemos apuntar que relacionarse e interactuar facilita el clima de diálogo y el logro de los objetivos de la asignatura. Así mismo se tiende a expresar que dentro de la asignatura el rendimiento es mayor con el trabajo cooperativo que en situaciones de trabajo individual.

7.3 Sobre el perfil del profesor

Este grupo de categorías lo definimos en su momento con dos subcategorías, una pensada para recoger lo referente a las alusiones más o menos explícitas de la labor específica del profesor y las decisiones concretas que este toma, y la otra para las alusiones al clima del aula. La práctica totalidad de estos datos se recogieron en los diarios y en el grupo de discusión, y apenas hubo alusiones a ellos en las entrevistas en grupo, pues en el momento de planificarlas y realizarlas no se incluyó en el *guión de cuestiones a tratar*, como ya se expuso en el apartado 5.3.2.

En general el carácter mediador del profesor se juzga adecuado para la asignatura y se muestra respaldo al planteamiento de las actividades que se hace, algunas de ellas se califican de novedades o innovaciones. Se expresa además que se encuentran muy acertadas para el tratamiento de los contenidos de la asignatura. Las consignas de comunicación no verbal utilizadas en clase son bien recibidas y se valora positivamente que en alguna sesión se haga una recapitulación de actividades y dinámicas.

En cuanto al trabajo de *creación colectiva*, son bien recibidas las pautas tanto verbales como escritas que se ofrecen como guión para la estructura de este. Suele valorarse que estas indicaciones estén bien detalladas pero igualmente se expresa que es

bueno que sean flexibles para permitir un margen de actuación y autonomía. Esto, por otra parte, se agradece cuando se materializa en las “visitas” que el profesor hace a cada grupo durante la fase del trabajo en el que los diferentes grupos de estudiantes se distribuyen simultáneamente en aulas separadas.

Como enlace sobre el perfil del profesor y la subcategoría clima del aula queremos subrayar que la estrategia *biografía por parejas* se interpreta como la primera causa por la que el grupo comienza a “tener algo en común” y, también en esta línea, se expresan las aportaciones que el “codo con codo” de la estrategia *círculo rítmico* supone para la creación de un ambiente distendido y de cohesión grupal. Este ambiente de distensión es fundamental para que el trabajo en las fases de *comunicación* y de *interacción* (grupo de clase) y en la fase de *entorno creativo* (grupos de *creación colectiva*) sea cooperativo, integrador e inclusivo.

En cuanto a los aspectos más específicos del clima del aula debemos decir que desde las primeras sesiones los estudiantes entienden la importancia de desarrollar la confianza y la distensión dentro del grupo como elementos básicos para el desarrollo de las dinámicas de clase. Después, con el paso de las sesiones, el clima de complicidad, confianza y aceptación va creciendo entre los estudiantes, llegando a veces a afirmarse que este clima hace cambiar el mal humor por el buen humor.

Otro elemento importante de lo que estamos hablando es el que se da a lo lúdico y a lo que denominan la “fuerza del círculo”. De estos aspectos se reseña que fomentan tanto la cohesión del grupo en los momentos iniciales como la creación de un entorno agradable más adelante, y que ambos que ayudan a los estudiantes a transformar sus hábitos de integración corporal.

Para finalizar este segundo apartado de las conclusiones lo hacemos mencionando que a los estudiantes les es grato comprobar que el ambiente de las dinámicas favorece la consideración de la heterogeneidad a la vez que ayuda a aprender. También, en ocasiones

se agradece explícitamente el enriquecimiento que supone el trabajo en esta asignatura y en general se expresa que se siente cercanía con el profesor.

7.4 Sobre sensopercepción

Este grupo de categorías ha tenido como fuente de datos sobre todo los diarios reflexivos de los estudiantes y además, pero en menor medida el grupo de discusión. Del mismo modo que hemos explicado en el apartado anterior este grupo de categorías no se incluyó en el *guión de cuestiones a tratar en las entrevistas en grupo*.

El comienzo de clase con las *rutinas individuales* aporta a los estudiantes la calma y la serenidad necesarias para permitir el descubrimiento de los aspectos de la imagen y el esquema corporal. A la vez, estas dinámicas proyectan hacia la actividad y la presencia manteniendo la relajación que acabamos de mencionar. Estos minutos iniciales son decisivos para que la atmósfera de relax se prolongue y se mantenga en las dinámicas posteriores. Además, con el paso de los días, estas rutinas se van haciendo poco a poco habituales, lo que hace a los estudiantes sentir más autonomía para realizarlas.

La puesta en común de las *rutinas individuales*, así como las dinámicas del uso del sentido del tacto y la ayuda por parejas, impulsa no solo los rasgos intrapersonales de la sensopercepción, sino también los interpersonales e intragrupal. Se afirma que hay movimientos corporales que se perciben solo por parejas en las actividades *puente* y adquieren en ellas su auténtica relevancia.

Partiendo del análisis de los diarios y del grupo de discusión podemos afirmar que las *estrategias de AC* que planificamos y aplicamos en la asignatura FCC-I cumplen la función de integrar los aspectos TERP, TRAP y TRAG de la sensopercepción en los estudiantes. Algunas de estas estrategias activan y despejan, otras relajan y serenar, algunas también cumplen cualidades que contrastan entre ellas. Pero lo que podemos concluir de todas ellas es que concentran, hacen mantener la atención y estimulan la

conciencia corporal a través de la observación de uno mismo y de la observación entre compañeros.

Hay tres estrategias que se consideran muy acertadas para los músicos. Estas son *círculo rítmico*, *acompañamiento del movimiento* y *coreografía colectiva*. La razón de esta consideración está en que en las tres estrategias es fundamental el tratamiento de la sincronía corporal.

Para acabar este tercer apartado de conclusiones queremos mencionar la estrategia *instrumentos invisibles*. Es posible que sea según los estudiantes la estrategia que mejor completa esos lazos entre los aspectos de la sensopercepción e integre a la vez los de la expresión musical. Es una estrategia que puede conjuntarse con la mayoría de las que hemos aplicado y el eje de las capacidades que promueve está en la concentración, núcleo básico de los estudiantes de música.

7.5 Respuesta a las preguntas de investigación

¿Cuáles son las actividades adecuadas para desarrollar las capacidades que propone la asignatura *Formación Corporal y Comunicación I*?

- Como acabamos de ver en los apartados anteriores y en el capítulo de resultados, hay ejemplos suficientes en los datos recogidos que nos indican que las actividades que proponemos en nuestra concreción de la asignatura son adecuadas para desarrollar las capacidades de la misma. Trabajamos para mejorar la experiencia de la expresión corporal en el contexto de la expresión musical y en el camino para lograr tanto una imagen como un esquema corporal adecuados y propios de cada persona, que supongan una aproximación a la conciencia corporal. Otro tema sería indagar qué actividades son más adecuadas o si hay algunas que sean las más adecuadas. Sobre esto volveremos más adelante.

¿Es posible alcanzar los objetivos de esta asignatura fusionando contenidos de expresión y comunicación corporal en el contexto de una estructura de aprendizaje cooperativo?

- También pensamos que podemos responder afirmativamente a esta cuestión y así lo hacemos. La estructura cooperativa de aprendizaje promueve básicamente que se priorice la cooperación ante la competición o el individualismo. Los contenidos de la asignatura ya son propicios para ello. También hemos visto el abanico de posibilidades que se pueden conjuntar para ello y hemos visto que se aprecia que así se haga. Los datos que hemos recogido respaldan lo que expresamos. Todo esto se ha planificado, se ha aplicado y se ha evaluado en varios ciclos de acción. La espiral no para y en ella aprovechamos las mejoras que vamos introduciendo.

¿Pueden las estrategias de aprendizaje cooperativo ensambladas con la expresión y comunicación corporal ayudar a entender la música con un enfoque abierto?

- Lo acontecido en nuestra investigación nos ofrece indicios de que este enfoque abierto podría ser un enfoque social y crítico de la expresión musical. Los trabajos de creación colectiva que han tenido lugar en la asignatura son un ejemplo de la proyección que estos tres campos (música, cuerpo y cooperación) pueden ofrecer.

¿En qué medida puede beneficiarse la integración de música y movimiento del aprendizaje cooperativo?

- Hay ejemplos en la tradición de la educación musical que conectan estos dos campos pero tal vez no de modo explícito. En nuestro marco teórico nos hemos referido a algunas concepciones de la pedagogía musical orientadas al movimiento que pueden considerarse coincidentes en algunos aspectos a los fundamentos del aprendizaje cooperativo (*Método Jaques-Dalcroze* y *Orff-*

Schulwerk). Esto nos ha servido de base para diseñar algunas dinámicas de las que hemos presentado en este trabajo y podemos decir que han tenido una buena acogida.

8 PROPUESTAS

Una vez vistas las conclusiones del estudio presentamos una propuesta de estructuración de la asignatura basada en los dos pilares de nuestra intervención y recogiendo la fundamentación sobre estos.

Por una parte, volvemos a considerar el aprendizaje cooperativo y sus elementos esenciales como ya expusimos en el marco teórico así como las características de la enseñanza para la cooperación como promotora de un clima del aula al que ahora calificamos de transformador, afectivo, empático, asertivo y dialógico, y lo hacemos basándonos en nuestro estudio.

Por otra parte volvemos también a considerar la sensopercepción y sus aspectos intrapersonal, interpersonal e intragrupal como ámbito de unión entre el grupo y las rutinas individuales.

La novedad que queremos ofrecer es la consideración de la sensopercepción como un espacio donde esos aspectos que acabamos de nombrar se convierten a través de ella en estrategias de aprendizaje cooperativo que van creando el ambiente para la creación colectiva de expresión musical y corporal.

KALMAR y GUBBAY (1985) utilizan el término *reencuentro* para explicar la sensopercepción en ese desarrollo de todos los aspectos de lo personal (intrapersonal, interpersonal e intragrupal). Nos parece adecuado este término pues trata de priorizar la educación corporal más que la corrección o reeducación.

La propuesta que hacemos busca también el reencuentro, pero en nuestro caso entre la sensopercepción y la cooperación. Todo ello en el entorno que acabamos de describir brevemente y que ilustramos con la figura de la página siguiente.

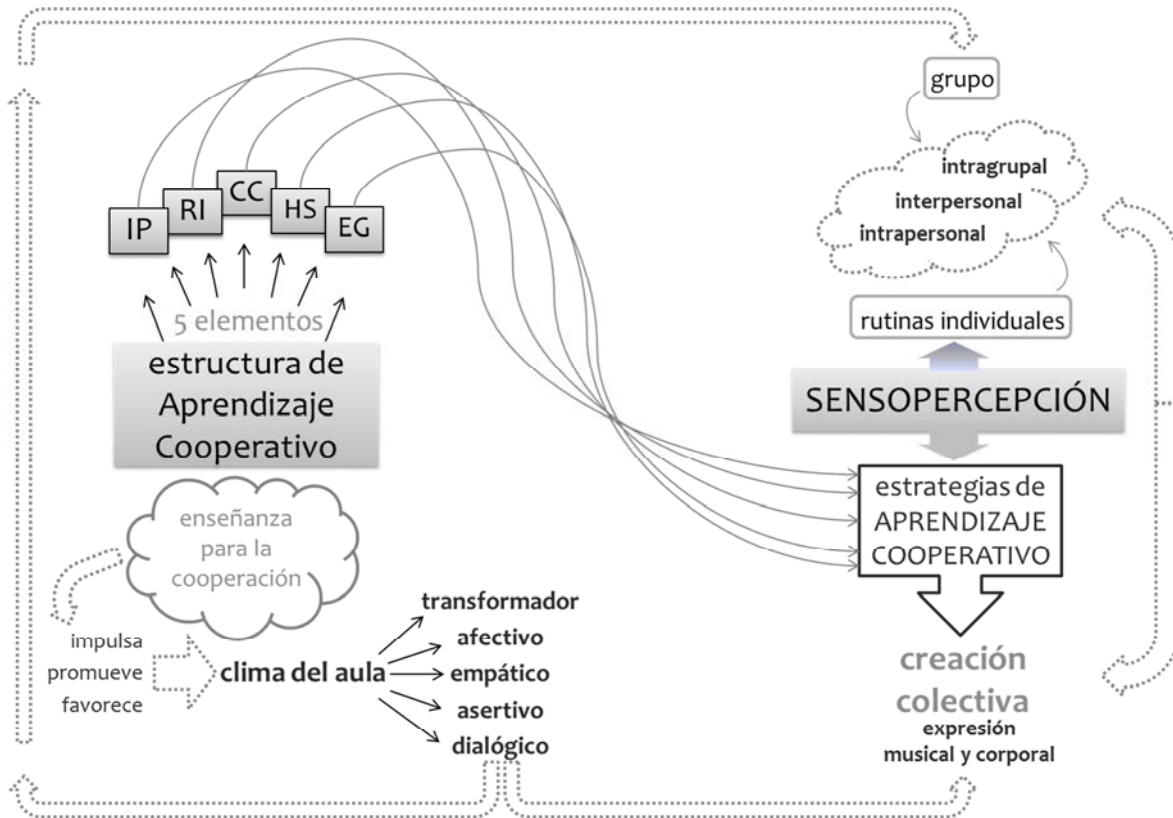


Figura 17: Aprendizaje Cooperativo y *sensopercepción* en Formación Corporal y Comunicación I

9 LÍMITES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Como limitaciones de esta investigación podríamos señalar:

- La dificultad de establecer herramientas equilibradas para la recogida de datos en el sentido de que aun siendo una fuente de información muy rica es complicado valorar de antemano a que elementos se le dará más relevancia de cada herramienta. Los diarios pueden provocar una auténtica cascada de datos a los que se debe poner límites no tanto en el momento de solicitarlos o recogerlos sino más en cómo abordar su tratamiento y utilidad.
- El enfoque de investigación lo hemos elegido convencidos de sus características pero pensamos que en una futura oportunidad deberíamos acotar algunos parámetros no tanto espaciales ni personales, pero sí temporales.

Señalamos las posibles líneas que podrían desarrollarse a partir de este trabajo:

- Ya hemos mencionado en las respuestas a las preguntas de investigación el asunto de la adecuación de actividades para el desarrollo de las capacidades de la asignatura. Esta sería como hemos dicho una posibilidad: indagar qué actividades son más adecuadas o si hay algunas que sean las más adecuadas para el desarrollo de esas capacidades.
- Otro aspecto que también hemos mencionado en ese mismo apartado ha sido el de los puntos comunes entre música y movimiento y aprendizaje cooperativo. También hemos explicado las tradiciones de la pedagogía musical que podrían considerarse en estos campos. Igualmente este sería una posible línea de investigación
- Una tercera posibilidad sería la de iniciar un grupo de investigación en la ESMUC, dentro del Departamento de Pedagogía con el grupo de profesores del Área de Formación Corporal y Comunicación. En el capítulo 5 nos hemos

referido a algunos inicios de esta actividad. Se trataría ahora como decimos, de potenciar esta posibilidad.

D. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRE, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- ALEXANDER, G. (1996). Eutonía significa equilibrio de tensiones. En V. HEMSY de GAÍNZA, *Aproximación a la eutonía. Conversaciones con Gerda Alexander* (págs. 151-164). Buenos Aires: Paidós.
- ARROYO, R. (2004). Formación. En F. SALVADOR, J. L. RODRÍCUEZ, & A. BOLIVAR, *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (Vol. II, págs. 38-39). Málaga: Aljibe.
- ÀVILA, R. (2011). *Moure i conmoure*. Barcelona: Institut del Teatre (Diputació).
- BACHMANN, M.-L. (1988). *La Rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- BÄHR, J. (2005). Klassenmusizieren. En W. JANK, *Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (págs. 159-167). Berlin: Cornelsen.
- BÄHR, J., JANK, W., & SCHWAB, C. (2001). Musikunterricht und Ensemblespiel im Rahmen der Kooperation von allgemeinbildender Schule und Musikchule. En R. KRÄMER, & W. RÜDIGER, *Klassenmusizieren in Schule und Musikschule* (págs. 131-152). Augsburg: Wissner.
- BERNHART, A., & BERNHART, D. (2007). *Methodentraining: Kooperatives Lernen*. Donauwörth: Auer Verlag.
- BRAMBILLA, R. (Ed.). (2009). Creación Colectiva - Creación Grupal. *Revista Picadero* (23).
- CASTIBLANCO, O., & VIZCAINO, D. (12 de 2010). *RESEÑA: Introducción a la Investigación Cualitativa. UWE FLICK*. Recuperado el 25 de 3 de 2011, de <http://comunidad.udistrital.edu.co/geaf/files/2012/09/2010Vol5No2-007.pdf>

- COLL, C., & SOLÉ, I. (2007). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. COLL, J. PALACIOS, & A. MARCHESI, *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (págs. 357-386). Madrid: Alianza.
- COTERÓN LÓPEZ, J., & SÁNCHEZ SÁNCHEZ, G. (2013). Expresión Corporal en Educación Física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(24), 117-122.
- COTERÓN, J., & SÁNCHEZ, G. (2007). Ana funda escuela: aportaciones de Ana Pelegrín al desarrollo de la expresión corporal. *Educación y biblioteca*(160), 92-97.
- COTERÓN, J., & SÁNCHEZ, G. (2012). Expresión Corporal en Educación Física: la construcción de una disciplina. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*(14), 164-175.
- DAVIS, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- DE BONO, E. (1986). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Juan Granica.
- DE LA TORRE, S. (2004). Comunicación. En F. SALVADOR, J. L. RODRÍGUEZ, & A. BOLIVAR, *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (Vol. I, págs. 183-184). Málaga: Aljibe.
- DEGC. (D 63/2001). *Decret 63/2001, de 20 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació curricular del grau superior dels ensenyaments de música i es regula la prova d'accés a aquests estudis*. DOGC.
- DEL BIANCO, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En M. DÍAZ, & A. GIRÁLDEZ (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (págs. 23-32). Barcelona: Graó.
- DEWEY. (1902/1977). *El niño y el programa escolar*. (L. LUZURIAGA, Trad.) Buenos Aires: Losada.
- DÍAZ-AGUADO, M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

- DURÁN, D. (2009). Aprender a cooperar: Del grupo al equipo. En J. POZO, & M. PÉREZ ECHEVERRÍA, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias* (págs. 182-295). Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, D. (1995). *Music Matters*. New York: Oxford U. P.
- ESMUC. (24 de 09 de 2014). *Plans d'estudis del Títol superior de música*. Recuperado el 25 de 09 de 2014, de <http://esmuc.cat/Titol-superior-de-musica/Plans-d-estudis>
- EVELEIN, F. (2009). *Musik unterrichten mit kooperativen Lernmethoden*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- FABRA, M. (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- FERREIRO, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD, Trillas.
- FERREIRO, R. (2007). *Nuevas alternativas de enseñanza y aprendizaje: el aprendizaje cooperativo*. Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD, Trillas.
- FERREIRO, R., & CALDERÓN, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD, Trillas.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid / A Coruña: Morata / Paideia.
- FLICK, U. (2014). *La gestión de la calidad en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- GAGO, L. C. (1997). *Diccionario Harvard de Música*. (D. M. RANDEL, Ed.) Madrid: Alianza.
- GARCÍA, M. (2004). Estrategias de enseñanza. En F. SALVADOR, J. L. RODRÍGUEZ, & A. BOLÍVAR, *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (págs. 658-659). Málaga: Aljibe.

- GARCÍA, T., & MORENO, P. (2003). El diario personal del alumno como instrumento de reflexión en expresión corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(5), 4-10.
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- HALAC, G. (2006). La creación colectiva: una marca importante. *Cuadernos de Picadero* (11), 12-27.
- HASELBACH, B. (1989). *Improvisation, Tanz, Bewegung*. Stuttgart: Klett.
- HASELBACH, B. (Ed.). (2011). *Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk*. Vitoria: Agruparte.
- HEMSY de GAINZA, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- HEMSY de GAINZA, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*(201).
- HENSY de GAÍNZA, V. (1996). *Aproximación a la eutonía. Conversaciones con Gerda Alexander*. Buenos Aires: Paidós.
- HERNÁNDEZ, F., & VENTURA, M. (2007). Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares. En *Formación Cívica y Ética*. México: Secretaría de Educación Pública.
- HERRERA, E. (2008). *La zona de desarrollo próximo: instrumento para planificar la enseñanza y potenciar la interacción social*. Recuperado el 24 de diciembre de 2014, de http://www.indabook.org/preview/Dz9xPsTUznh5WR_YIejmQVNVnwnrI1buVYFWM4UcUk,/LA-ZONA-DE-DESARROLLO-PR-211-XIMO-INSTRUMENTO.html?query=Aprendizaje-por-experiencia-directa-Bruner
- IBARRETXE, G. (2007). David J. Elliot. En M. DÍAZ, & A. GIRÁLDEZ, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (págs. 141-148). Barcelona: Graó.

- JOHNSON, D., & JOHNSON, R. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, I(1), 54-64.
- JOHNSON, D., & JOHNSON, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., & HOLUBEC, E. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires; Barcelona: Paidós.
- JORQUERA, C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Leeme*(14).
- JORQUERA, C. (Julio-Diciembre de 2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*(214), 52-74.
- JORQUERA, C. (Julio-Diciembre de 2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*(214), 52-74.
- JUNGMAIR, U. (1992). *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orff's*. Mainz: Schott.
- KALMAR, D. (2003). Con los ojos del corazón. Aportaciones principales de la Pedagogía de Patricia Stokoe al desarrollo educativo de la Expresión Corporal. En G. SÁNCHEZ, & otros, coords, *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (págs. 31-47). Salamanca: Amarú.
- KALMAR, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Lumen.
- KALMAR, D., & GUBBAY, M. (1985). Sensopercepción. *Uno Mismo*.
- KALMAR, D., & GUBBAY, M. (1985-2008). La Expresión Corporal: Una manera de Danzar, Danzar: Una manera de vivir. *Ignota de Arteterapia*(8).
- KELLER, W. (1963). *Einführung in "Musik für Kinder"*. Mainz: Schött's Söhne.
- KESSELMAN, S. (2008). *Espirales de movimiento en eutonía. No se trata de ejercicios sino de experimentar con el cuerpo*. Recuperado el 22 de noviembre de 2012, de Artículos de Susana Kesselman: <http://www.susanakesselman.com.ar/espiales.html>

- KUCKARTZ, U. (2012). *Qualitative inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- KUGLER, M. (2000). *Die Methode Jaques Dalcroze und das Orff-Schulwerk "Elementare Musikübung"*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- KUGLER, M. (2013). Introducción. En B. HASELBACH, *Textos sobre teoría y práctica del "Orff-Schulwerk"* (págs. 11-21). Vitoria: Agruparte.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LATORRE, A., del RINCÓN, D., & ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- LEARRETA, B., SIERRA, M. Á., & RUANO, K. (2009). Los contenidos de la Expresión Corporal. En K. RUANO ARRIAGADA, & G. SÁNCHEZ SÁNCHEZ, *Expresión Corporal y Educación* (págs. 61-106). Sevilla: Wanceulen.
- LEWIN, K. (1942). *La teoría del campo y el aprendizaje*. Recuperado el 15 de junio de 2013, de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/lewin01.pdf
- LEWIN, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista de Psicología Social*, 229-240.
- LÓPEZ, S. (2007). Carl Orff. En M. DÍAZ, & A. GIRÁLDEZ (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (págs. 71-77). Barcelona, Graó.
- MAYRING, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- MAYRING, P., & BRUNNER, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. En B. FRIEBERSTHÄUSER, A. LANGER, & A. PRENGEL, *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (págs. 323-334). München: Juventa.

- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MCMILLAN, J., & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- ME. (RD 303/2010). *Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE.
- ME. (RD 631/2010). *Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE.
- MEC. (1179/1992). *Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que establece el currículo del Bachillerato*. BOE.
- MEC. (1970). LGE. *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa*. Madrid, España: Secretaría General Técnica.
- MEC. (1981). *Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial*. Madrid: Escuela Española.
- MEC. (1982). *Programas Renovados de la EGB. Ciclo Medio y Ciclo Superior*. Madrid: Escuela Española.
- MEC. (1990). LOGSE. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, ESPAÑA: Secretaria General Técnica.
- MEC. (1992). *Materiales para la reforma* (Vol. Guía general). Secretaría de Estado de Educación.
- MEC. (10 de junio de 1992). Resolución de 10 de junio de 1992. de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria. BOE.
- MEC. (2006). LOE. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid, ESPAÑA: Secretaria General Técnica.

- MEC. (30 de julio de 1992). *ORDEN por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza*. BOE.
- MEC. (Decreto 2618/1966). *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música*. BOE.
- MEC. (RD 1007/1991). *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE.
- MEC. (RD 1345/1991). *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE.
- MEC. (RD 617/1995). *Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios*. BOE.
- MEC. (RD1344/1991). *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria*. BOE.
- MEN. (Decreto 185 de 4/7/1942). *Decreto de 15 de junio de 1942, sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación*. BOE.
- MIPBA. (RD 242 de 30/8/1917). *Real Decreto de 25 de agosto de 1917, por el que se establece el Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación*. Gaceta de Madrid.
- MOLL, L. C. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo en Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 247-254.
- MONEREO, C., POZO, J. I., & CASTELLÓ, M. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. COLL, J. PALACIOS, & Á. MARCHESI (Edits.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. II: Psicología de la educación escolar (4^a reimp.), págs. 235-258). Madrid: Alianza.
- MONÉS, J. (2000). F. Giner de los Ríos. En *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: CISSPRAXIS.

- OLIVEIRA de VASCONCELOS, V., & WALDENEZ de OLIVEIRA, M. (2010). Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(35).
- ORFF, C. (1964). Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick. En W. THOMAS (Ed.), *Orff-Institut an der Akademie "Mozarteum" Salzburg. Jahrbuch 1963* (págs. 13-20). Mainz: Schott's Söhne.
- ORFF, C. (2013). Orff-Schulwerk: Pasado y Futuro. En B. HASELBACH, *Textos sobre teoría y práctica del "Orff-Schulwerk"* (págs. 47-56). Vitoria: Agruparte.
- PELEGRÍN, A. (1979). Juego simbólico, juego dramático. En *Música y Danza para el niño*. Madrid: Instituto Alemán.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (2002). La enseñanza para la comprensión. En J. GIMENO SACRISTÁN, & Á. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 78 - 114). Madrid: Morata.
- POZO, J., & MATEOS, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. POZO, & M. PÉREZ ECHEVERRÍA, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias* (págs. 54 - 69). Madrid: Morata.
- PUJOLÀS, P. (2008). *El Aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva*. Universidad de Vic.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <http://dle.rae.es/>
- RAJADELL, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: Estrategias de enseñanza-aprendizaje. En N. RAJADELL, & F. SEPÚLVEDA (Edits.), *Didáctica General para Psicopedagogos* (págs. 465-525). Madrid: UNED.
- RENDÓN, F. A. (enero-junio de 2008). La improvisación como herramienta de la Creación Colectiva en el Teatro de La Candelaria. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 2(1), 84-98.
- RIVEIRO, L., & SCHINCA, M. (1992). *Expresión Corporal*. Madrid: MEC.

- ROCHE, E. (2013). *El secreto es la pasión*. Barcelona: Clivis.
- ROUSSEAU, J. (2000). *Emilio o la educación*. (www.elaleph.com, Ed.) Recuperado el 22 de enero de 2015, de <http://www.educ.ar>.
- SÁNCHEZ, G. (2009). La Expresión Corporal-Danza en Patricia Stokoe. En K. RUANO, & G. SÁNCHEZ, *Expresión Corporal y Educación* (págs. 151-174). Sevilla: Wanceulen.
- SÁNCHEZ, G., & otros, coords. (2003). *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca: Amarú.
- SÁNCHEZ, G., & otros, coords. (2008). *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca: Amarú.
- SANTIAGO, P. (2004). *Expresión corporal y comunicación*. Salamanca: Amarú.
- SCHÖN, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.
- SCHUMACHER, K. (1999). Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie. *Orff-Schulwerk-Informationen*(62).
- SLAVIN, R. (1985). *La Enseñanza y el método cooperativo*. México: Edamex.
- SPRADLEY, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- STAKE, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STOKOE, P. (1974). *La Expresión Corporal y el adolescente*. Buenos Aires: Barry.
- TURINA, J. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*(6). Recuperado el 22 de noviembre de 2014, de <http://www.joseluisturina.com/escrito57.html>
- VÁZQUEZ, B. (2012). Prólogo. En G. SÁNCHEZ, & J. COTERÓN (Edits.), *La Expresión Corporal en la Enseñanza Universitaria* (págs. 11-13). Universidad de Salamanca.
- VIGOTSKY, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- VILAR, J. M. (Ed.). (2004). *Guia 2004-2005 de l'Escola Superior de Música de Catalunya. Descripció d'assignatures* (Vol. 2). Barcelona: ESMUC.
- VILLA, J. (1998). *La animación de grupos*. Madrid: Escuela Española.
- WEIDNER, M. (2006). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das arbeitbuch*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- WIDMER, M. (2011). *Die Pädagogik des Orff-Instituts*. Mainz: Schott.
- YIN, R. (2009). *Case study research: design and methods*. California: Sage.

E. ANEXOS

ANEXO 1 - Formación Corporal y Comunicación (Currículum 2001)

ANEXO 2 - Comunicaciones personales

ANEXO 3 - Formación Corporal y Comunicación - I

Formación Corporal y Comunicación – I (genérico)

Formación Corporal y Comunicación – I (2012-2013)

Formación Corporal y Comunicación – I (2013-2014)

Formación Corporal y Comunicación – I (2014-2015)

Formación Corporal y Comunicación – I (2012-2013) *Creación Colectiva*

Formación Corporal y Comunicación – I (2013-2014) *Creación Colectiva*

Formación Corporal y Comunicación – I (2013-2014) *Creación Colectiva*

ANEXO 4 - Herramientas de recogida de datos

Diarios reflexivos

Entrevistas en grupo

Grupo de discusión