

## Trabajo Fin de Máster

El desarrollo de la autoestima del alumnado a  
través de la conciencia corporal en el aula de  
Música de Secundaria

Development of students' self-esteem through  
body awareness in Music Secondary Education

Autora

Clara Morillo Nevado

Director

Luis del Barrio Aranda

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2021

## Resumen

El presente trabajo de fin de máster recoge una reflexión crítica y comparativa sobre dos trabajos realizados a lo largo del curso académico, ambos correspondientes a dos propuestas didácticas diseñadas para mejorar diferentes constructos psicológicos en el estudiante. Los trabajos pertenecen respectivamente a las asignaturas de *Psicología del desarrollo y de la educación* e *Innovación e investigación educativa en música y danza*, con cuya elección se reafirma la importancia de ambas disciplinas en la formación del profesorado. El propósito de este análisis es partir de uno de los constructos estudiados, la autoestima, para valorar las posibilidades didácticas y pedagógicas que pueden contribuir a su fomento. Se comparan dos perspectivas diferentes, pero que pueden resultar complementarias y enriquecedoras, poniendo el foco en la inclusión de técnicas de conciencia corporal para mejorar la autoestima en sus dimensiones física y emocional. La metodología utilizada es de carácter teórico descriptivo, comparativo y analítico, incluyendo un amplio estudio bibliográfico de los temas principales y una posterior reflexión sobre elementos diversos de las propuestas didácticas. Se concluye el trabajo enfatizando la importancia de la dimensión socioemocional en la educación y afirmando la validez de ambas perspectivas para el desarrollo de la autoestima del alumnado.

**Palabras clave:** autoestima, autoconcepto, conciencia corporal, educación secundaria, educación musical

## Índice

Índice.....	3
Introducción.....	4
Marco teórico.....	6
El desarrollo profesional docente.....	6
El desarrollo profesional del docente de Música .....	8
Características psicoevolutivas del adolescente .....	10
La autoestima y el autoconcepto.....	13
La conciencia corporal .....	17
Justificación de los proyectos elegidos .....	21
Introducción.....	21
Proyecto A: “Autoestima y autoconcepto”.....	22
Proyecto B: “La conciencia corporal en la práctica instrumental dentro del aula de Música de Secundaria” .....	23
Reflexión crítica sobre la relación entre los proyectos .....	25
Conclusiones y perspectivas de futuro.....	30
Referencias .....	32
Anexos.....	35

## Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster pertenece a la modalidad A, la cual, según la guía docente de la asignatura, comprende un análisis crítico y reflexivo sobre dos actividades realizadas durante el Máster. Se han elegido dos trabajos realizados en momentos diferenciados del curso: el trabajo de prácticas de la asignatura de *Psicología del desarrollo y de la educación*, perteneciente al primer cuatrimestre, y el proyecto de innovación, elaborado para la asignatura de *Innovación e investigación educativa en música y danza* del segundo cuatrimestre.

El primer trabajo, realizado en un grupo cooperativo, recoge una propuesta práctica musical para trabajar los constructos de la autoestima y el autoconcepto en el alumnado, mientras que el segundo -en este caso individual- trata sobre la conciencia corporal para la práctica instrumental en el aula de Música a través de distintas técnicas. La elección de las dos actividades surge de la posibilidad de relacionar la autoestima y el autoconcepto con el trabajo de la conciencia corporal en el aula de Música. Se llevará a cabo una reflexión sobre la posible mejora de la autoestima del alumnado, poniendo el foco en sus dimensiones física y emocional, gracias a actividades de diversa tipología, y destacando aquellas que se relacionan con la conciencia corporal.

El trabajo se estructura, en líneas generales, en dos grandes apartados. El marco teórico constituye el grueso del documento e incluye distintos capítulos referidos a: el ejercicio profesional docente -genérico y musical-, las características psicoevolutivas del adolescente, la autoestima y el autoconcepto y la conciencia corporal. Todos estos aspectos se relacionarán con la didáctica musical para conformar una reflexión crítica de las posibles interrelaciones entre la psicología y la pedagogía. El segundo apartado trata de manera más concreta los proyectos elegidos, en primer lugar, justificándolos de manera individual con respecto al tema de estudio y, posteriormente, relacionándolos entre sí mediante una reflexión crítica sobre los puntos en común.

La autoestima constituye un pilar fundamental del desarrollo evolutivo de las personas, y es la adolescencia el momento en el que se conforman las bases para una construcción positiva de la percepción de la identidad. La educación es una potente herramienta para favorecer dicha autoestima, puesto que los estudiantes vuelcan en la vida escolar todas sus dificultades y sus preocupaciones más personales, las cuales repercuten y se ven reflejadas en su rendimiento académico. Con la música se pueden

implementar múltiples actividades para desarrollar un trabajo transversal relacionado con la dimensión psicoafectiva de los estudiantes, tanto desde los propios contenidos prácticos de la materia como desde un punto de vista más complementario, como es el caso de la propuesta de innovación. Para ello, se han elegido estas dos perspectivas didácticas, desde las cuales se analizará su contribución al desarrollo de la autoestima en el alumnado, haciendo especial énfasis en el trabajo de la conciencia corporal como una actividad complementaria con posibilidad de enriquecer las sesiones de Música a nivel global.

El docente debe poseer numerosas capacidades, cualidades y competencias para ejercer su profesión, como se reflejará en el primer capítulo del marco teórico, pero ante todo es primordial que esté capacitado para contribuir no solo al aprendizaje de contenidos sino al desarrollo integral del alumnado. Y para la consecución de estos objetivos, tan generales, hay que partir del bienestar de los estudiantes, el cual queda configurado por muchos factores -académicos, personales, sociales- entre los que se encuentra su salud mental, siendo la autoestima parte esencial del cuadro de contenidos psicológicos que son relevantes para su buen desarrollo. Con este tipo de propuestas, se pretende contribuir a la mejora de la educación emocional, cada vez más presente y a la vez necesaria en las escuelas, desde la transversalidad de las materias curriculares, en este caso desde la asignatura de Música.

## **Marco teórico**

En este apartado se realiza una revisión bibliográfica y crítica sobre el conjunto de temas que fundamentan la comprensión y desarrollo del presente trabajo, relacionados con el rol docente y su desarrollo profesional, así como su concreción en el docente musical, las características psicoevolutivas del adolescente, la autoestima y el autoconcepto y la conciencia corporal. Los tres últimos temas, a pesar de aparecer fragmentados en capítulos, conllevan una interrelación que parte de la construcción de la autoestima del alumnado.

### **El desarrollo profesional docente**

La docencia como profesión no siempre ha tenido el mismo valor dentro de la sociedad. Esto se debe en parte al debate sobre cuál es su base de conocimientos, es decir, quién puede o debe enseñar. La delimitación de estos conocimientos es dudosa, ya que hay múltiples fuentes de conocimiento que le dan contenido a la formación del profesorado (Avalos, 2021). Lo que conocemos como pedagogía es un término que ha sido en muchas ocasiones objeto de controversia, debido a la concepción práctica y artesanal de la enseñanza. Por ello, muchos docentes españoles de Secundaria de las últimas décadas no han recibido más formación que aquella propia de los contenidos de su especialidad y una breve formación pedagógica en el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). La tendencia por la que está dando un mayor valor a la profesión se refuerza con una modalidad de formación pedagógica más consistente, a través de un máster de 60 créditos, con una base sólida de conocimientos más allá de lo puramente práctico e intuitivo que se añadiría a la formación disciplinar de la carrera.

Esta valorización de la profesión del docente ha tenido como consecuencia la creación del enfoque por competencias en su formación, para así perfilar específicamente su figura profesional. La necesidad de calificar al docente como un profesional surge como respuesta a la falta de reflexión sobre su práctica para resolver problemas emergentes. Así, nace un rechazo hacia el sistema en el que el profesor repite de manera automática sus actitudes para proporcionar respuestas al alumnado, dando lugar a la práctica reflexiva y al conocimiento profundo de la didáctica (Pavié, 2011).

Las competencias del docente, referidas posteriormente según el marco de la Unión Europea, implican la idea del *lifelong learning*, es decir, el aprendizaje y la

actualización permanentes a lo largo de la vida para responder a las demandas del ejercicio profesional. Una de las definiciones más citadas del término “competencia” es la propuesta por Perrenoud, según la cual las competencias se definen por el sentido práctico, aplicativo y contextualizado de las habilidades y los conocimientos que el docente posea (Pavié, 2011). Con otras palabras, se trata de un conjunto de elementos (habilidades, destrezas, conocimientos, recursos, capacidades) que se movilizan a través de ciertos atributos personales para dar respuesta a situaciones concretas. Por tanto, es un aprendizaje educable, con dos dimensiones -práctica y teórica-, dinámico y multidimensional -en el sentido de que define toda una labor profesional, en este caso, la docencia- (Pavié, 2011).

A pesar de que el término “competencia” supuso cierta polémica en su origen, al igual que sucede siempre que aparece una novedad conceptual en el currículo, obedece a ciertas razones que lo justifican (Pavié, 2011). Algunas de estas razones son: suponen una contraposición al aprendizaje memorístico y, por tanto, dan cabida a otros conocimientos; facilitan el diseño de los programas de formación del profesorado en función de su aplicabilidad; conectan la formación académica y el mundo laboral de forma que se adquieran aprendizajes útiles para la vida futura; proporcionan elementos de referencia comunes para las instituciones, los formadores y los docentes; son útiles para evaluar y reflexionar sobre la práctica docente y mejorarla; y ponen el foco de la educación en el estudiante, siendo este y su aprendizaje los protagonistas del proceso pedagógico (Carrillo, 2015).

Según la Comisión Europea de Educación y Cultura (2010), la profesión de los docentes desempeña un rol vital en la sociedad y en el desarrollo del potencial de las futuras generaciones. Por ello, deben estar formados para responder a los cambios constantes de la sociedad de la información del mundo actual y, por tanto, adquirir las competencias necesarias para educar a personas con autonomía y conocimientos para insertarse con éxito en dicha sociedad. Así, las competencias clave de un docente incluyen:

- La capacidad para trabajar con otras personas, ya que se trata de una profesión basada en los valores de inclusión social. Estas personas incluyen tanto a los discentes como a otros docentes, con los cuales es necesario saber cooperar y colaborar para enriquecer el aprendizaje y la enseñanza propias.

- El trabajo con el conocimiento, la tecnología y la información. Los docentes deben ser capaces de trabajar con una gran variedad de tipos de conocimiento, tanto para transmitirlo y construir ambientes de aprendizaje adecuados como para guiar y apoyar al alumnado en las fuentes de información del mundo actual.
- El saber trabajar con y en la sociedad, siendo necesario conocer el equilibrio entre el respeto por las distintas culturas y la conciencia de la diversidad cultural, así como entender las causas de la exclusión y las formas de crear cohesión social.

Todos estos aspectos deben integrarse en el continuo del aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo la formación inicial y el desarrollo profesional, ya que no es posible adquirir un bagaje de tales dimensiones en un período corto de tiempo. Por todo ello, se entiende que el desarrollo profesional docente es una carrera de fondo que requiere de una actitud abierta al cambio y a la constante reflexión, así como siempre dispuesta a la adquisición de nuevos aprendizajes.

Enseñar es una tarea que requiere manejar unos conocimientos, interactuar y comunicar mediante ellos para llevarlos a la práctica con y en otras personas, dentro de un contexto de libertad, atención, respeto, confianza, coherencia, empatía y autoridad (Avalos, 2021). Según una teoría estadounidense sobre las habilidades del siglo XXI, las competencias del aprendizaje, ya sea para el alumnado como para la formación del profesorado, se resumen en las “4C”: colaboración, creatividad, comunicación y criticidad -pensamiento crítico- (Boss, s.f.).

### **El desarrollo profesional del docente de Música**

Las primeras investigaciones sobre las competencias del docente musical surgieron en torno a los años 60 en Estados Unidos, pero no es hasta entrada el siglo 21 cuando han proliferado los estudios sobre ello en el marco europeo. Sin embargo, estos son aún escasos y la mayor parte de ellos abordan este tema desde una aproximación teórica. En España, la única propuesta oficial la constituye el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio (ANECA), aunque posteriormente se han realizado algunos estudios enfocados a la Educación Secundaria (Carrillo, 2015).

En líneas generales, los estudios concuerdan en que un docente de música debería contar con diversos tipos de competencias: musicales, para la interpretación,



escucha, creación, dirección y análisis musical; pedagógicas, para la planificación y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias; y genéricas o personales, que promuevan la implicación del alumnado y su propio desarrollo profesional (Carrillo, 2015).

Las capacidades musicales deberían incluir la interpretación en los diferentes modos de expresión: vocal, instrumental y corporal. No solo es necesario manejar las tres técnicas para adquirir los recursos para enseñarlas al alumnado, sino que también es imprescindible ejemplificar, acompañarle en las interpretaciones conjuntas y servir de apoyo rítmico o melódico. El elemento corporal, además de la técnica de la danza y el movimiento en sí misma, también se puede extrapolar al uso consciente del cuerpo para la interpretación vocal e instrumental. La importancia de esta conciencia corporal será desarrollada en los próximos capítulos, justificando el hecho de que podría considerarse en sí misma una de las competencias que debe adquirir el docente musical.

La escucha es una competencia que comprende la totalidad de aspectos que conciernen a la música. El docente musical debería poseer un bagaje amplio de escucha de música de distintos estilos y épocas, así como en distintos formatos -en vivo, por la red o en dispositivos analógicos-. Del mismo modo, es necesario que sepa reconocer auditivamente los distintos elementos que componen el lenguaje musical, que constituyen parte de los contenidos básicos del currículo: el ritmo, el compás, la textura, la armonía, la melodía, los timbres, la forma musical, etc.

La creación es uno de los elementos más esenciales en la docencia a nivel general, ya que, para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que se adecúe a la diversidad del alumnado, el docente debe ser capaz de crear la mayor variedad de recursos posibles. En la materia de Música, esta creación adquiere un mayor significado, pues requiere de la composición de arreglos instrumentales o vocales adaptados al grupo-clase y de ejercicios para trabajar la escucha como dictados melódicos o rítmicos. Además, es imprescindible saber crear para enseñar al alumnado a desarrollar su propia creatividad. Es en este punto donde entra también la improvisación, elemento fundamental en situaciones donde sea necesario apoyar interpretativamente al alumnado o para ejemplificar algunos conceptos teóricos.

La dirección musical, a un nivel elemental, es necesaria para poder llevar a cabo la mayoría de las actividades de carácter práctico. En un contexto de Secundaria, donde los estudiantes han recibido muy escasa formación en interpretación de conjunto, a diferencia del alumnado de Conservatorio, el papel del docente director es aún más complejo y requiere de una mayor implicación, a nivel de mantenimiento del pulso y de gestión del proceso de ensayo.

A nivel teórico, es importante también disponer de conocimientos sobre musicología y de análisis musical. Aunque la metodología del docente sea de carácter vivencial, las experiencias y actividades prácticas no completan por sí mismas el aprendizaje musical del alumnado. La conexión entre los conocimientos teóricos y su aplicabilidad o su representación viva debe ser lo suficientemente fuerte para crear un aprendizaje significativo y profundo. Así, a modo de ejemplo, se puede utilizar la audición activa de piezas musicales para identificar los elementos musicales, los instrumentos, la forma musical, la época, el estilo o el compositor. La correspondiente reflexión y expresión verbal sobre los mismos integra la adquisición de vocabulario y el desarrollo del aprendizaje en la propia acción de escuchar y expresar.

Afortunadamente, cada vez existen más estudios sobre las competencias que debe adquirir un docente musical, las cuales se han visto durante mucho tiempo reducidas a un mínimo conocimiento de la materia. Al igual que los profesionales que imparten otras asignaturas en Secundaria, no basta con el estudio concreto de la disciplina en particular para impartirla con éxito, sino que se requieren muchas otras cualidades que quizás no se aprenden en el Conservatorio -debido a su rigurosa especialización en el instrumento-. Por ello, la mejora de la formación docente es esencial y los estudios de máster de Educación divididos por especialidades son tan necesarios.

### **Características psicoevolutivas del adolescente**

Para entender las características y los cambios de las distintas etapas del desarrollo humano y, en concreto, aquellas propias del adolescente, es necesario abordar varias perspectivas: desarrollo biosocial, desarrollo cognitivo, desarrollo psicosocial y desarrollo moral (Berger, 2007).

Con respecto a los cambios biosociales, los estudiantes se encuentran en el periodo conocido como pubertad, en el cual el crecimiento físico es muy veloz, a veces irregular, y en el que se produce la maduración sexual. Estos cambios son provocados, en parte, por las hormonas -sustancias químicas encargadas de regular las principales funciones fisiológicas-. Algunos cambios físicos son: el crecimiento de los órganos internos, la aparición del acné, el estirón puberal, la maduración del encéfalo, el crecimiento del vello púbico y de los órganos sexuales, la espermarquía en los chicos y la menarquía o menstruación en las chicas. La repentinidad de estos cambios puede provocar en los adolescentes múltiples sentimientos, positivos o negativos, también influenciados por la observación de otras personas, jugando un papel crítico en la construcción de su autoestima.

Las características principales del desarrollo cognitivo del adolescente se centran en varios mitos o creencias, derivadas del egocentrismo propio de esta etapa: el mito de la invencibilidad -se sienten capaces de cualquier cosa-, el mito de fábula personal -creen que sus vidas son únicas e incomprensibles por parte de los demás- y la audiencia imaginaria -piensan que todas las miradas recaen en su propia imagen- (Berger, 2007). La preocupación por cómo son percibidos por los demás es una consecuencia de dicho egocentrismo y, en ocasiones, puede ser significativo de una autoestima baja.

Los adolescentes son capaces de utilizar la lógica formal, es decir, se encuentran ya en la etapa del pensamiento operacional formal, durante la cual se desarrolla el pensamiento deductivo, la abstracción, el pensamiento científico y las hipótesis. Sin embargo, este desarrollo cognitivo convive con un pensamiento intuitivo y emocional, que a veces no se encuentra equilibrado con la vía racional y lógica y puede desencadenar actitudes impulsivas con respecto a sí mismos o hacia los demás. Estas actitudes conllevan muchas veces un sentimiento intenso del ridículo y de la humillación, provocado por la constante búsqueda de la admiración de los iguales. Este sentimiento es el causante de uno de los mayores problemas en las aulas: la desmotivación de los estudiantes, causada por la apatía y el desinterés.

El desarrollo psicosocial es el que concierne a uno de los temas de estudio, en lo que respecta a la autoestima y el autoconcepto. La problemática de la autoestima en este periodo del desarrollo nace de la lucha del adolescente por encontrar su propia identidad y la aprobación de la misma por parte de los pares -y también de su familia y del

profesorado-. Esta lucha involucra el deseo de su continuidad, la solidaridad con los ideales de un grupo y la ocupación de un lugar singular, debiendo ser coherente entre su conducta y sus emociones y pensamientos. Hay diversos posibles caminos en la búsqueda de la identidad: difusión -apatía e indiferencia-, identidad prematura -adopción de comportamientos preestablecidos sin una reflexión previa-, identidad negativa -reactiva y rebelde, exageración de estereotipos- y moratoria -postergación de la búsqueda de uno mismo a través de identidades transitorias- (Berger, 2007). La identidad tiene distintas dimensiones o escenarios -religión, género, elección sexual, etnia- y es por ello que es imprescindible dar visibilidad y trabajar en las aulas sus posibles variedades para el desarrollo del conocimiento y la educación del respeto a las diferentes clasificaciones, tipologías y orientaciones.

La búsqueda del agrado y la aceptación de los demás es un rasgo característico del nivel convencional según las etapas del desarrollo moral de Kohlberg. Este nivel, que comprende los estadios 3 y 4, es el correspondiente a las edades del adolescente. En él, la actitud global de la persona es de conformidad a las expectativas -de la familia, del grupo o de la nación- y al orden social, que constituye algo valioso en sí mismo. Muestra lealtad hacia él, mantenimiento, apoyo y justificación activos del orden y de identificación con las personas o el grupo que en él participan. En el estadio 3 se encuentra la búsqueda del agrado de los demás. La buena conducta está supeditada a dicho agrado, existiendo una conformidad con los estereotipos y el comportamiento mayoritario. El concepto de la buena intención gana peso e importancia. En el estadio 4 aparece una mayor necesidad de cumplir con el deber, respetar a la autoridad y acatar el orden social (Yáñez-Canal, 2019).

Todos estos aspectos psicoevolutivos del adolescente son genéricos y no necesariamente absolutos y aplicables a cada uno de los estudiantes, pero pueden servir de guía para reconocer algunas actitudes y llevar a cabo actividades que no solo les proporcionen aprendizajes curriculares, sino que les ayuden a solventar sus problemas de carácter más personal y social. La autoestima ocupa un lugar destacado en su desarrollo vital, por lo que, independientemente del grado de autovaloración de todo el alumnado, las actividades que puedan servir para fomentarla contribuirán en mayor o menor medida a su integridad personal.

### **La autoestima y el autoconcepto**

Como ha quedado plasmado en el previo apartado, la adolescencia es un periodo de la vida que se caracteriza por ser el momento más significativo de la consolidación de la identidad. Además, se trata de una etapa en la cual la escuela es uno de los agentes de socialización más influyentes y es por ello que el proceso educativo debe acompañar la conformación de cada individuo, proporcionando herramientas y modelos para la modelación de una buena autoestima.

La autoestima es un aspecto fundamental del desarrollo del adolescente, puesto que la buena o mala valorización de la propia identidad puede ser determinante en su proceso vital. De ella, ligada estrechamente al autoconcepto, y entre otros factores, dependerá su bienestar. Ambos constructos -autoestima y autoconcepto- actúan en los ámbitos fundamentales de la vida del adolescente, tales como el académico, el socioafectivo y el emocional. Sin embargo, es un tema que no se aborda lo suficiente en la Enseñanza Secundaria, de hecho, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación solo se refiere a ella en Educación Infantil.

La asignatura de Música, debido a las funciones de la materia en sí misma - como la expresión de emociones, la comunicación o la integración- constituye un espacio idóneo para su fomento. Existen múltiples formas de desarrollar la autoestima en el aula de Música, ya sea a través de la interpretación grupal e individual o de la creación personal de diversos tipos. Los modos de expresión musicales, que incluyen la voz, el cuerpo y los instrumentos, son una herramienta muy poderosa para realizar un trabajo que alimente la autovaloración positiva del alumnado, en todas sus dimensiones. Puesto que la reflexión del presente trabajo trata de relacionar la autoestima con las actividades de conciencia corporal, se pondrá el foco en dichas herramientas desde una perspectiva corporal.

Para profundizar en los términos de autoestima y autoconcepto, se contrastan las opiniones de diversos autores, ya que existe cierta controversia sobre su interrelación. Tras la revisión bibliográfica, se extrae que existen dos perspectivas: el uso de ambos términos como sinónimos y el uso diferenciado de cada término. De ellas, la acepción más común, y por tanto la escogida para este trabajo, es la que sitúa al autoconcepto y la autoestima como términos complementarios, pero diferenciados.

El autoconcepto se concibe como la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan (Kalish, 1983, en González-Pienda et al., 1990). Esta imagen está determinada por la suma de la información tanto externa como interna, y es juzgada y valorada mediante la interacción entre la manera concreta que tiene el individuo de razonar dicha información y la valorización o selección de sus aspectos más significativos en términos de afectividad (González-Pienda et al., 1990). Es pocas palabras, se basa en sus experiencias con los demás y en las atribuciones causales que el individuo hace de su conducta (Shavelson, et al., 1976, citado en Massenzana, 2017).

El autoconcepto, según la mayoría de los autores, se rige por un modelo multidimensional. Según el modelo de Shalvelson, se clasifica en áreas como la escuela, aceptación social o atractivo físico, que están jerarquizadas según el nivel de importancia de sus significados en función de los valores y la edad del individuo.

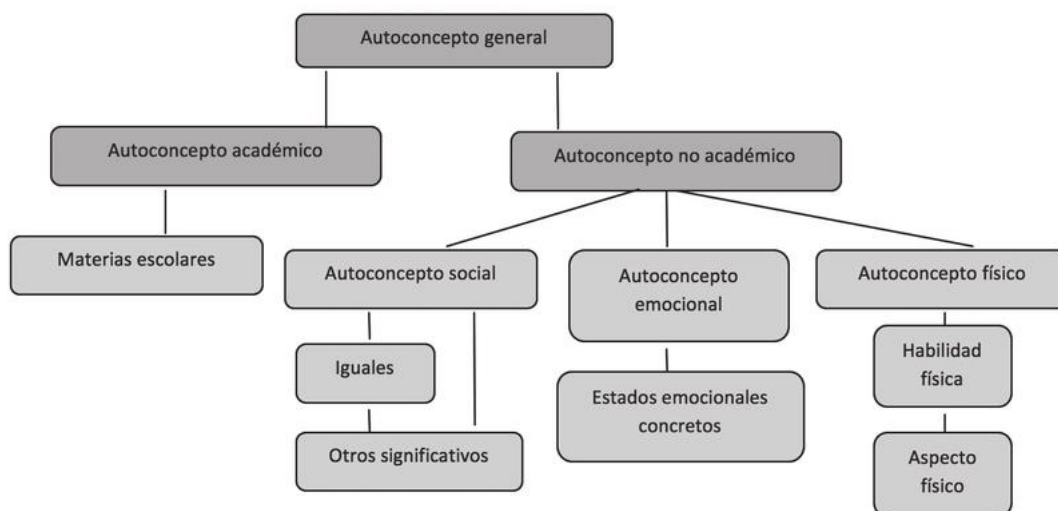


Gráfico 1. Autoconcepto según Shavelson (1976), en Massenzana (2017).

En relación con la temática del trabajo, se considera que los ámbitos más relacionados con las actividades propuestas en el proyecto de innovación son el autoconcepto emocional y el autoconcepto físico.

La percepción del alumnado sobre su propio cuerpo juega un papel fundamental en la valoración de su autoconcepto general. La imagen corporal está determinada por factores interpersonales, culturales y del entorno, pero es cierto que muchos estudios

han comprobado que la práctica deportiva contribuye significativamente a la mejora del autoconcepto físico (Burçak y Berk, 2020), el cual además abarca cuatro dimensiones: la condición física, la habilidad deportiva, el atractivo físico y la fuerza (Fox y Corbin, 1989, en González, 2005). Las técnicas utilizadas en la propuesta de conciencia corporal no son estrictamente deportivas, pero sí incluyen ejercicios que podrían pertenecer a una sesión de Educación Física -estiramiento muscular, ejercicios posturales y de equilibrio, respiración- y que por tanto pueden contribuir a la valoración positiva del cuerpo. En concreto, la práctica de yoga, además de favorecer la motivación, el locus interno de control y la propia conciencia de las emociones (Hagen y Nayar, 2014), puede tener impacto en la educación emocional y social del alumnado, incluyendo la aceptación propia de sí mismo (Kokinakis, 2011).

El término “autoestima”, por tanto, se define como la dimensión psicológica que evalúa al autoconcepto. Esta valoración es personal y está formada por las autopercepciones acumuladas en la propia vivencia (pensamientos, sentimientos, experiencias). Esta autoevaluación determina un sentimiento hacia la propia persona que puede resultar positivo o negativo, de aprobación o desaprobación, al cumplir o no con las expectativas personales, sociales y culturales. La autoestima también se considera un constructo multidimensional y jerárquico, que sitúa en primer lugar la valoración global, en un segundo nivel la percepción de las competencias sociales y académicas y, por último, la referida a los ámbitos más específicos del autoconcepto (Hattie et al., 2004, citado en Massenzana, 2017).

Según lo que se denomina “hipótesis interactiva”, el autoconcepto final de un individuo es el resultado de la interacción significativa entre la autoimagen (más o menos positiva) y la autoestima (más o menos importante para el sujeto). A su vez, la autoestima se vincula a dos dimensiones del autoconcepto: el ideal de lo que me gustaría ser (y qué valor tiene eso para mí) y el ideal de lo que a los demás les gustaría que fuese (y el valor que tiene para ellos). La interacción entre estos factores (si coinciden esos ideales o no) da como resultado el autoconcepto final y su valoración, la autoestima (González-Pienda et al., 1997).

Tras el análisis de ambos constructos, se extrae que el primer punto en común es la influencia de lo social en la conformación de ambos, ya que la socialización impone al individuo un marco de valores, creencias e ideales que son la base para el desarrollo

del autoconcepto que determinará la autoestima. Por otro lado, el autoconcepto está estrechamente ligado al bienestar y, por lo tanto, la autoestima se considera un indicador de la salud mental. Existen relaciones inversas significativas entre autoestima y sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, somatización, obsesión-compulsión, hostilidad, ideación paranoide y psicoticismo, entre otras (Garaigordobil et al., 2008, en León, 2009). Así, la autoestima forma parte de un amplio cuadro de contenidos psicológicos relevantes para el bienestar y la adaptación.

En el ámbito escolar son muchas las variables que median sobre la salud mental, definida como un estado de bienestar emocional y psicológico en el que la persona es capaz de utilizar sus habilidades emocionales, cognitivas y sociales y responder positivamente a las demandas de la vida cotidiana. Dentro de estas variables, además de la inteligencia emocional y las habilidades sociales, se encuentran la autoestima y las atribuciones causales (León, 2009). La autoestima constituye una de las bases de la educación emocional y se forma y crece a lo largo de la vida de los individuos en función de las experiencias vividas en su entorno. Con el auge de la educación emocional, se ha puesto fin a la separación entre los aspectos cognitivos y los afectivo-emocionales del alumnado, que demandan su estudio de manera conjunta en la educación (Salguero y García, 2017).

Varios estudios han demostrado la influencia directa entre la autoestima y los resultados académicos. A pesar de que, como se ha reflejado en el capítulo anterior, la necesidad de aceptación por parte de los pares puede conllevar una baja autoestima, este deseo puede repercutir positivamente en el rendimiento de cierto tipo de alumnado, incrementando así su propia estima (Tapia, 1997). Sin embargo, hay que tener en cuenta que el objetivo del alumnado en estos casos no es adquirir conocimientos, habilidades o actitudes -lo que se consideraría una motivación intrínseca por el aprendizaje- sino que está relacionado con la condición de los adolescentes de buscar el reconocimiento de su círculo -motivación extrínseca-.

La manera en la que el profesorado plantee las clases será determinante para la autoestima del alumnado. Es esencial que los docentes sepan dónde situar el foco del aprendizaje, qué aspectos se van a promover y a valorar más, ya que será probablemente donde el alumno preste atención en el proceso de aprendizaje (Tapia, 1997). En cuanto a cómo fomentar el profesorado la autoestima, Salguero y García (2017) proponen:



- Conocer a los alumnos y sus intereses para poder ayudarlos y fomentar sus habilidades.
- Situar a los alumnos en un lugar protagonista.
- Motivar a los alumnos en el proceso de aprendizaje para que consigan sus objetivos.
- Enfocar la enseñanza a través de la teoría de las enseñanzas múltiples para cultivar el pensamiento de que todo ser humano tiene una inteligencia única.
- Usar metodologías activas, integradoras, creativas y novedosas para desarrollar su potencial, emplear su capacidad cognitiva para solventar conflictos y mejorar su relación con el entorno.
- Promover una educación en valores.
- Hacer del aula un espacio agradable y útil.

En el campo de la salud y de la educación, en muchas ocasiones se emplea la percepción de la imagen corporal (es decir, el autoconcepto físico) como indicador y medidor de la autoestima (Rodríguez et al., 2015). Además, como en el currículo, desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aparece reflejado el tema transversal referido a la educación para la salud -en este caso mental-, es imprescindible que las materias incluyan contenidos sobre ello y aporten su granito de arena a la mejora de la autoestima física.

### **La conciencia corporal**

La importancia de la conciencia corporal en la educación ha sido estudiada por diversos investigadores de distintas áreas del conocimiento, que han reflexionado más allá de su evidente relación con la Educación Física o con la danza y el movimiento. En el currículo general de las enseñanzas obligatorias, solo encontramos contenidos relacionados con este conocimiento corporal en la asignatura de Educación Física y, en ocasiones, en la realización de trabajos interdisciplinarios entre esta materia y la de Música, pero no es lo más común. Es necesario extrapolar este trabajo vivencial corporal a la vida diaria del alumnado, y para ello es primordial encauzarlo desde otras materias.

El ejercicio físico y el trabajo corporal son cuestiones que hoy en día sí se consideran relevantes para el aprendizaje de la música, sobre todo en la práctica

instrumental o en el canto. Sin embargo, durante años se han obviado en los planes de estudio, en los cuales la enseñanza musical se basaba únicamente en la imitación y en la asimilación inconsciente por parte del estudiante (Macas y Sani, 2018).

Son numerosos los beneficios que se pueden obtener de un trabajo focalizado de la conciencia corporal. Un mayor conocimiento y una buena percepción del propio cuerpo ayudan a gestionar las respuestas motoras y emocionales que este transmite, de modo que se reduzcan la ansiedad y el miedo ante ciertas situaciones. De este modo, es posible lograr un estado psíquico adecuado para el aprendizaje (Mora y Peñalver, 2012). Esta influencia del cuerpo en la mente también se da a la inversa, pues el impulso psíquico o personalidad del individuo puede condicionar su actitud postural (Gómez e Izquierdo, 2003).

Como se ha referido anteriormente, además de que la conciencia corporal puede ser beneficiosa para el aprendizaje a nivel global, adquiere aún mayor relevancia en el desarrollo de la práctica instrumental y vocal en el aula de Música. La conciencia corporal es indispensable para desarrollar una interpretación musical de una manera holística, en la cual se deben tener en cuenta las implicaciones ergonómicas y anatómicas de la respiración, la relajación y la producción sonora. El dominio técnico de un músico debe estar sujeto al equilibrio corporal del mismo, siendo necesaria una simbiosis entre el cuerpo, la mente y el instrumento (Macas y Sani, 2018).

Para el estudio del instrumento y de la voz es interesante conocer la “eutonía” (Alexander, 1957, citado en Kesselman, s.f.), una disciplina de conciencia corporal que permite ir aumentando progresivamente la conciencia del cuerpo al mismo tiempo que se desarrolla la conciencia de la totalidad del ser. Este balance provoca un nivel de relajación activa, en la cual se posee el tono muscular adecuado -ni tenso ni relajado- para realizar de manera focalizada la práctica, aunando el cuerpo y la mente para desarrollar un control de la concentración (Macas y Sani, 2018).

La conciencia corporal también permite conocer las posibilidades y los límites del propio cuerpo y, por tanto, de su relación con el instrumento, aprovechando el potencial del movimiento o la inercia y las sensaciones de estiramiento y relajación. Además, es conveniente fortalecer la musculatura utilizada posturalmente en la práctica

para su buen desarrollo, ayudando a conocer de este modo el límite de esfuerzo continuado (Macas y Sani, 2018).

Existen numerosas técnicas en las que la música puede formar parte de este tipo de trabajo. Mora y Peñalver (2012) hablan del método Kovács, el método de Blandine Calais-Germain, la Técnica Alexander -equilibrio y libertad natural del cuerpo-, la Técnica Feldenkrais -educación somática y movimiento consciente- o el Brain Gym. Estas técnicas, según estos autores, ayudan a los estudiantes a escucharse, una herramienta esencial para la vida cotidiana y, en consecuencia, beneficiosa para el rendimiento académico. Otras técnicas y enfoques, algunos muy utilizados en la práctica coral son: la técnica de Jacobson -relajación muscular progresiva-, el yoga -una de las técnicas corporales-mentales más antiguas y practicadas-, y la visión Hoppenot -sobre la problemática de la sujeción de los instrumentos, que toma en cuenta aspectos relacionados con la energía- (Macas y Sani, 2018).

La somática, “una conciencia del cuerpo en primera persona” (Hanna, 1986, citado en Arbeláez, 2020, s.p.) ofrece una visión mucho más profunda y sofisticada del propio ser que aquella que se observa desde fuera, en tercera persona. Es decir, da otro tipo de información que puede resultar interesante en el desarrollo del autoconocimiento y, por tanto, en la mejora de la autoestima. Esta información se origina en la interacción en el momento presente con el entorno, con la música y con el propio cuerpo, lo cual permite tomar decisiones y desarrollar la práctica desde dentro (Arbeláez, 2020). El trabajo corporal puede ayudar al alumnado a construir una buena imagen corporal, percibiendo en un segundo lugar la percepción externa y favoreciendo así su autoestima física (Mora y Peñalver, 2019).

Las quejas somáticas, es decir, las causadas por el dolor corporal, son bastante frecuentes en los adolescentes y, muchas veces, no presentan causas médicas claras. Un estudio demuestra que puede existir una importante relación entre la conciencia emocional y los estados de ánimo negativos y dichas quejas, ya que una mayor frecuencia de estados de ánimo negativos aparecía correlacionada con un mayor número de quejas somáticas (Rieffe et al., 2009). La conciencia emocional repercute sobre los estados afectivos, y estos tienen un efecto en la percepción de la propia salud. Uno de los factores que se relacionaban directamente con la predicción de quejas somáticas fue precisamente la conciencia corporal, basada en una mayor atención a la activación

fisiológica y a los síntomas físicos durante la experiencia emocional, demostrando así una conexión estrecha entre la conciencia emocional y la corporal.

De esta perspectiva emocional, se deriva una de las hipótesis planteadas en el proyecto de innovación, sobre los posibles beneficios obtenidos de trabajar la conciencia corporal para mejorar la gestión e identificación de las emociones. El buen desarrollo de esta conciencia favorecerá un buen control del cuerpo, pero también de las emociones, del aprendizaje y del auto-conocimiento (Mora y Peñalver, 2019). Del mismo modo, el mejor control de las propias emociones puede ejercer influencia sobre la percepción del propio autoconcepto, en favor de la mejora de la autoestima.

## **Justificación de los proyectos elegidos**

### **Introducción**

La elección de las asignaturas correspondientes a los dos trabajos responde a la necesidad de combinar dos disciplinas o herramientas fundamentales para el docente, como son la psicología y la innovación.

La psicología es imprescindible para la comprensión del tipo de alumnado y para adecuar y adaptar la metodología didáctica a sus distintos modos de aprendizaje. No solo es necesario conocer al estudiante y su evolución, sino también al profesorado y al entorno social y cultural del alumnado. Para ello, el docente debe manejar disciplinas como la filosofía de la educación, la sociología de educación y la psicología de la educación, en concreto, la del desarrollo. Esta última constituye el nexo entre los saberes de la evolución humana y la psicología y los de la educación, y es flexible para recibir aportaciones de ambos campos y construir de manera autónoma una disciplina propia (Marchesi, 2012).

La innovación es esencial para que la educación constituya un ente dinámico y en continua retroalimentación que dé respuesta a las necesidades que demanda el avance de la sociedad. Dentro de las aulas, se podría afirmar que la innovación parte de la necesidad de un cambio, ya sea metodológico u organizativo, para lograr que el alumnado adquiera de manera significativa los aprendizajes recogidos en las competencias clave del currículo (Garamendi y González, 2010). Ambos campos, sociedad y educación, se interrelacionan de manera que uno refleja en mayor o en menor escala los cambios y novedades surgidos en el otro, y viceversa. La innovación es una pieza fundamental dentro de este entramado, ya que nos proporciona las herramientas necesarias para que dichas relaciones fluyan de una manera natural y provechosa para ambos lados.

Con la combinación de ambas disciplinas, sumadas al conocimiento de la materia y a una formación sobre didáctica y contextos educativos, se sientan las bases de lo que debería manejar cualquier docente para poder desempeñar su ejercicio profesional con calidad. A continuación, se plasma la justificación de cada uno de los trabajos de dichas asignaturas más en profundidad.

**Proyecto A: “Autoestima y autoconcepto”**

El trabajo de prácticas de la asignatura de *Psicología del desarrollo y de la educación* consistía, en líneas generales, en utilizar uno de los temas de teoría estudiados en clase para diseñar una propuesta didáctica en el aula que incluya o trabaje el tema escogido. En este caso, se optó por la implementación de un proyecto escénico para favorecer uno de los constructos psicológicos clave en la adolescencia: la autoestima. Tras la reflexión realizada durante la elaboración del trabajo, sobre la utilidad de la música para favorecer este aspecto de la personalidad, se ha considerado muy pertinente incluirlo en el Trabajo de Fin de Máster de esta especialidad.

El trabajo se estructura en dos grandes secciones. En primer lugar, se aborda la justificación de la elección del constructo psicológico en varios apartados: su fundamentación teórica, la elaboración de objetivos didácticos generales y específicos y su contribución a las siete competencias clave. Posteriormente, se plasma brevemente la propuesta práctica para el fomento de la autoestima en el aula de Música, incluyendo la descripción de las distintas actividades a desarrollar durante las sesiones diseñadas, así como la utilización de algunos instrumentos de evaluación y la explicación de la metodología -aprendizaje basado en proyectos (ABP)-.

Uno de los aspectos más interesantes a resaltar de este trabajo en relación con los temas de estudio planteados es la utilización del aprendizaje cooperativo para favorecer la autoestima. Las técnicas de aprendizaje cooperativo, que conforman las bases de las metodologías activas, son unas de las herramientas más versátiles para crear un entorno de aprendizaje saludable, en el cual se vea fomentada la autoestima del alumnado (León, 2009). Desde la perspectiva de la Psicología de la educación, se define el aprendizaje cooperativo como el cambio de comportamiento o conocimiento de un sujeto, como consecuencia de la interacción con otros en una situación en la que se necesita aunar esfuerzos para alcanzar una meta común. El aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos sobre variables académicas, afectivas y sociales, y, por tanto, sobre la autoestima. La cooperación:

- Es superior a la competición y a la individualidad en cuanto a rendimiento y productividad (Johnson et al., 1981, citado en León, 2009).

- Otorga al alumno más responsabilidad y poder sobre el aprendizaje, más autonomía, etc.
- Influye sobre la motivación, porque mejora las metas de aprendizaje, y sobre las atribuciones (en grupo, la causa del fracaso se atribuye al esfuerzo como la suma de todos los miembros). Así, mejoran la autoestima y el autoconcepto.
- Proporciona una mayor atracción interpersonal entre los alumnos, que además permanece después del período instruccional (Johnson y Johnson, 1984, citado en León, 2009).
- Contribuye a desarrollar la tolerancia (contexto heterogéneo) y permite la adquisición de habilidades sociales, como la de situarse en la perspectiva emocional del otro y anticiparse ante las necesidades y respuestas de los otros, disminuyendo las respuestas egocéntricas.

Una buena autoestima es la base sobre la cual se sostiene el aprendizaje. Por ello, es necesario apostar en las aulas por una educación emocional que permita al alumnado desarrollarse de manera plena y construir sus propios cimientos afectivos que le permitan un aprendizaje significativo. Así, el trabajo de prácticas concluye reiterando de la importancia del trabajo de la autoestima en el ámbito educativo, ya que facilitará el desarrollo de una identidad sustentada en valores, fomentando así tanto las inteligencias intra e interpersonal como el desarrollo de la competencia social y cívica. Asimismo, se considera que la educación a través de las artes, entendiéndose el uso del arte en la educación como medio y no como fin, constituye un marco idóneo para el desarrollo de la inteligencia emocional y, por tanto, del fomento de una autoestima positiva.

### **Proyecto B: “La conciencia corporal en la práctica instrumental dentro del aula de Música de Secundaria”**

El proyecto de innovación de la asignatura de *Innovación e investigación educativa en música y danza* está planteado con el objetivo de elaborar una propuesta a nivel de un curso escolar para solventar una problemática observada en las aulas. Dicha problemática fue en este caso la falta de conciencia corporal en el alumnado, derivada de la observación de conductas corporales y emocionales negativas durante el primer periodo de prácticas. La propuesta no pudo ser implementada en el aula, por lo que no existen resultados reales, pero se pudieron extraer diversas hipótesis sobre el estudio del marco teórico y las predicciones de los resultados de los cuestionarios de conciencia

emocional y conciencia corporal. La elección del proyecto para el presente trabajo surge de la revisión bibliográfica sobre conciencia corporal, en la cual se ha constatado una fuerte relación entre esta y la mejora de la autoestima (Arbeláez, 2020).

Este proyecto se estructura en tres grandes secciones, que engloban distintos apartados del índice. Dos de ellas son similares a las mencionadas para el primer trabajo, ya que se incluye la justificación, esta vez de la problemática observada, junto a su fundamentación teórica y a la elaboración de objetivos de innovación; y la elaboración y diseño de la propuesta educativa anual. El elemento novedoso con respecto al otro proyecto es el relacionado con la metodología de investigación e innovación, es decir, la elaboración de instrumentos de recogida de datos, concretado en un contexto específico, y el análisis de los resultados.

La propuesta de innovación planteaba el desarrollo de un trabajo global de conciencia corporal dentro de las sesiones de práctica instrumental en el aula de Música, en un contexto de un grupo-clase de 2º del Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) de Educación Secundaria. El grupo presentaba actitudes de resignación, apatía, pasividad, aburrimiento, frustración y escasa motivación intrínseca, que en ocasiones reflejaban una baja autoestima, sobre todo a nivel académico. Este estado anímico del alumnado repercute negativamente en su estado corporal, provocando las quejas somáticas de las que hablaban Rieffe et al. (2009). Es por ello que se prevé que una mejora de la autoestima, tanto en su ámbito físico como emocional, puede favorecer otros aspectos que conciernen al aprendizaje en el aula e incrementar así su autoestima en el ámbito académico.

A través de las múltiples técnicas de conciencia corporal que se abordan en el proyecto, en varias de las cuales también se trabaja la conciencia emocional, se crean una serie de relaciones de causa-efecto que repercuten positivamente en el rendimiento del alumnado y en su desarrollo integral, pasando por la construcción de una buena percepción de su autoconcepto.



## Reflexión crítica sobre la relación entre los proyectos

Este apartado alberga la reflexión derivada de la realización de los dos trabajos y de su posterior estudio desde un punto de vista global y conjunto. Se exponen sus elementos en común, sus diferencias, sus implicaciones en el ejercicio docente y la relación de ambos con los temas de estudio -aportaciones al trabajo de la autoestima e influencia de la perspectiva corporal-.

Los dos proyectos elegidos tienen como objetivo la mejora de un constructo psicológico en el adolescente. En el caso del trabajo de prácticas -proyecto A- se trata de un aspecto concreto de la personalidad (la autoestima), mientras que en el trabajo de innovación -proyecto B- se aborda de manera más global el desarrollo integral del alumnado y se añade a ello la repercusión en su rendimiento académico. Dentro de esta visión global se trata también la autoestima, de manera muy breve, por lo que se centrará la reflexión en profundizar la aportación de la propuesta a este constructo.

Ambas propuestas didácticas son de carácter hipotético, es decir, únicamente se ha llevado a cabo un diseño de las actividades, sin su posterior implementación. Por ello, no se cuenta con resultados reales sobre sus beneficios a nivel didáctico, por lo que las implicaciones docentes de los trabajos son obtenidas de la reflexión personal y del estudio fundamentado en las revisiones bibliográficas realizadas. Las propuestas se diferencian en varios aspectos:

- *La duración.* En el proyecto de innovación la propuesta debía abordar un curso escolar, mientras que en el trabajo de *Psicología* no se especificaba. La propuesta diseñada en este último abarcó un total de ocho sesiones, equivalentes aproximadamente a una Unidad Didáctica al uso.
- *El papel de la música.* La música se integra totalmente en la propuesta didáctica para la mejora de la autoestima, a través de la creación de un proyecto escénico y artístico. Se utiliza la canción, la danza y la puesta en escena para expresar ideas que reafirmen las fortalezas del alumnado a nivel personal y emocional. Por otro lado, en el proyecto de innovación la música no ocupa un lugar principal, ya que las actividades de conciencia corporal se integran como un complemento previo a la práctica instrumental habitual.

- *El marco curricular.* La creación de un proyecto escénico es una actividad que incluye contenidos de varios de los bloques del currículo: creación e interpretación, escucha y música y tecnologías. Sin embargo, las técnicas de conciencia corporal no aparecen como tal reflejadas en la materia de Música y, aunque sí existe un contenido dedicado al cuidado de la voz y del cuerpo, no es común dedicar tiempo a este tipo de trabajo.
- *Los objetivos y la problemática de la que parten.* En la propuesta de innovación se parte de una necesidad real a solventar para diseñar la intervención educativa, mientras que el trabajo de *Autoestima y autoconcepto* surge de una problemática hipotética derivada del estudio psicoevolutivo del adolescente. En la innovación los objetivos se centran en los resultados obtenidos en función de la resolución de la problemática y, en la propuesta del proyecto escénico, aparecen redactados a nivel didáctico o transversal.
- *La metodología.* En este punto, la metodología se refiere a la realización de los trabajos en sí mismos, no únicamente a la metodología docente. El proyecto de innovación utiliza las técnicas de investigación para analizar unos objetivos de innovación, por tanto, lo destacable son los métodos de recogida de datos utilizados durante el transcurso de la propuesta de actividades y las hipótesis de resultados. Una propuesta de innovación, por tanto, no es necesariamente didáctica, sino que puede incluir actividades extracurriculares que enriquezcan el ejercicio docente y/o el aprendizaje del alumnado desde otra perspectiva. Por otro lado, el desarrollo del trabajo de *Autoestima y autoconcepto* se ha llevado a cabo desde un punto de vista didáctico y curricular. Se han utilizado las competencias clave para justificar la implementación de la actividad del proyecto escénico y se han elaborado unos objetivos didácticos para ello.
- *Dificultades para su implementación.* Ambas propuestas didácticas dependen de diferentes variables para su adecuada implementación en el aula: disponer de los recursos necesarios, atender a la diversidad del aula y adaptarse a los conocimientos previos del alumnado. Para el proyecto escénico, el docente debe ser capaz de coordinar y atender el buen desarrollo de los distintos grupos de trabajo, los cuales deben estar formados heterogéneamente. Además, una actividad de tal envergadura necesita que el alumnado tenga una base consistente de creación musical y conozca y maneje nociones de estética. Del

nivel de creatividad e imaginación del alumnado dependerá el nivel de implicación docente en la tarea. En la propuesta de innovación, no solo se necesitan unos mínimos conocimientos por parte del docente sobre técnicas corporales, sino que también se plantea la colaboración con el profesional de Educación Física. Para atender a la diversidad, es importante considerar las distintas condiciones físicas de cada uno de los estudiantes en el momento de realizar los ejercicios de flexibilidad o de tipo muscular y adaptarlos de manera que el trabajo sea significativo para todos.

A partir de estas diferencias, se pueden extraer diversas reflexiones sobre la importancia de ofrecer distintas perspectivas de aprendizaje al alumnado.

Si bien es cierto que es esencial que en unas sesiones de Música se trabaje el mayor tiempo posible con y en la propia música, a veces no resulta perjudicial para el desarrollo de la materia que se introduzcan actividades que a priori están fuera de su contexto, siempre y cuando se obtengan claros beneficios a nivel pedagógico musical. Es el caso de la conciencia corporal, que forma parte de la simbiosis cuerpo-mente-instrumento de cualquier músico (Macas y Sani, 2018). Tan necesario es abordar el aprendizaje puramente musical como aquel que le proporciona al alumnado saberes de distinta índole que le serán útiles para su desarrollo vital y que, además, facilite tanto la adquisición de las competencias clave como el logro de los objetivos propios de la materia.

En cuanto a los objetivos y el punto de partida de las propuestas, hay que recalcar que en el ejercicio docente es tan necesario reconocer problemáticas en el aula como prever posibles dificultades. Es decir, se debe programar la actividad docente desde el mayor conocimiento posible de las necesidades del contexto -del aula, del centro, del departamento-, introduciendo la innovación cuando se requiera, y también desde el estudio psicopedagógico del discente de Secundaria, el cual permite anticiparse a las distintas adversidades que pueden surgir dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se justifica nuevamente la importancia de estas dos asignaturas -la innovación e investigación y la psicología- dentro de la formación del docente.

Los contenidos derivados de estas perspectivas, en ocasiones, no se especifican claramente dentro del currículo. Por ello, a veces es necesario tomar perspectiva y elaborar las actividades educativas desde los objetivos surgidos del estudio mencionado en el anterior párrafo, y no regirse estrictamente a lo que dictan los contenidos curriculares. Esta reflexión no tiene como finalidad provocar un rechazo o un distanciamiento hacia el currículo, sino que aboga en favor de un enriquecimiento del ejercicio docente mediante la fusión de dos marcos: curricular y el del contexto.

Tras este breve análisis, se estudia la contribución de las propuestas a la mejora de la autoestima. Para ello, hay que poner el foco en la metodología docente y en el carácter de las propuestas a nivel didáctico.

Ambos proyectos apuestan por una metodología activo-participativa, lo cual es primordial para el trabajo de la autoestima en el alumnado (Salguero y García, 2017). La propuesta didáctica del primer trabajo utiliza, en concreto, una de las más conocidas metodologías de aprendizaje cooperativo: el aprendizaje basado en proyectos o ABP. La cooperación y la colaboración se basa en la construcción del conocimiento -lo que se conoce como constructivismo-, siendo una de sus principales características la consideración del alumnado como el centro del aprendizaje. Este protagonismo, que se desplaza desde el docente tradicional hasta los propios estudiantes, conlleva de forma implícita un crecimiento de su autoestima, por lo que no es posible llevar a cabo esta reflexión sin tener en cuenta el papel imprescindible de las metodologías activas.

En la propuesta de innovación se proponen actividades en formato grupal y participativo, que a su vez contribuyen a focalizar la atención de cada estudiante en su propia persona. Este ejercicio no es habitual durante una etapa como la adolescencia, en la que prestan más atención a la percepción y a las opiniones de los demás. Para construir una buena valorización del autoconcepto, es necesario tanto girar la vista hacia el interior de uno mismo como hacerlo, además, en compañía de los iguales. Es por ello que las actividades de técnica corporal y de conexión mente-cuerpo pueden ser un fuerte impulsor de la construcción de una autoestima positiva y, por tanto, de una mejora en el aprendizaje. Esta propuesta también utiliza parcialmente el método de *Flipped Classroom*, en el proyecto grupal del tercer trimestre, en el cual se trabaja de una manera más directa el aprendizaje cooperativo, aunado con un reforzamiento del protagonismo del alumnado.

Los dos proyectos parten de problemáticas que se relacionan, directa o indirectamente con el bienestar del alumnado. La autoestima, como se ha referido en la revisión bibliográfica, está considerada como uno de los principales indicadores de la salud mental, esencial para lograr dicho bienestar y para favorecer la adaptación. En educación, la autoestima también constituye una de las principales variables que median sobre ella, ya que los adolescentes construyen su identidad y su autoconcepto a partir de gran parte de sus vivencias en el ámbito escolar, tanto dentro como fuera de las aulas.

En la propuesta del proyecto escénico, se comienza a trabajar este constructo directamente en las primeras sesiones, tratándolo como concepto y poniéndole las propias palabras de los estudiantes, hasta que progresivamente se va integrando en la manera de realizar la actividad de forma que se hace tangible ese trabajo.

Por otra parte, en el proyecto de innovación, el bienestar del alumnado aparece como consecuencia del compendio de beneficios obtenidos del trabajo corporal, entre los cuales se encuentra indudablemente la autoestima. Los ejercicios propuestos, como se ha estudiado en el marco teórico, comprenden los ámbitos físico, emocional y social, pero, tomando como referencia la red de relaciones hipotéticas planteadas en el análisis de los resultados del proyecto, se podría afirmar que repercuten también positivamente sobre el autoconcepto académico. La mejora en el rendimiento académico, la creación de un clima de aula propicio y la motivación intrínseca del alumnado son factores que contribuirían satisfactoriamente a la construcción de la autoestima.

La conciencia corporal, por tanto, se relaciona con la mejora de la autoestima en varios aspectos. No solo se vería favorecido el autoconcepto en su ámbito académico gracias al incremento del rendimiento tras los ejercicios propuestos, sino que la propia actividad en sí misma conllevaría una movilización psicológica y emocional que aumentará la autoestima en otros ámbitos. La conciencia del cuerpo en primera persona proporciona tal autoconocimiento, derivado de la interacción entre el yo y el entorno en el momento presente, que relega a un segundo plano la opinión externa e implica una percepción mucho más positiva de la propia imagen. Además, la estrecha relación entre la conciencia emocional y la corporal, materializada a través de las técnicas de yoga y *mindfulness*, repercute en una buena gestión de las emociones dirigidas hacia uno mismo, es decir, favorece la construcción de auto-mensajes positivos que pasan por el ámbito físico y derivan en el autoconcepto global. Por último, el dominio del cuerpo a

nivel ergonómico, la adquisición de las sensaciones relacionadas con la eutonía y el conocimiento de las posibilidades y los límites del cuerpo proporcionan al estudiante una poderosa herramienta para alimentar su concentración en las tareas, su capacidad de auto-escucha y, en consecuencia, una mejor apreciación de sus propias habilidades físicas, intelectuales y socioemocionales.

## **Conclusiones y prospectivas de futuro**

El trabajo de la dimensión socioafectiva del alumnado de Secundaria es esencial para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ha venido reiterando a lo largo del trabajo, la autoestima es uno de los elementos más relevantes para el desarrollo personal del alumnado de acuerdo con dicha dimensión, por lo que es necesario indagar en distintas maneras de fomentarla dentro de las aulas. Asimismo, aunque el trabajo de la conciencia corporal en las aulas no esté muy extendido, o se trate en ocasiones en forma de actividades puntuales y poco significativas para las materias, se ha demostrado la importancia que puede llegar a adquirir para favorecer el bienestar psicoemocional de los estudiantes y, por tanto, contribuir a su buen rendimiento. Ambos temas de estudio -la autoestima y la conciencia corporal-, ya sea de manera diferenciada o conjunta, son fundamentales dentro del desarrollo profesional del docente.

El propósito del trabajo se centraba en analizar en concreto la perspectiva de conciencia corporal, sin embargo, durante la reflexión ha surgido la necesidad de establecer comparativas entre las dos propuestas a nivel didáctico y la contribución al tema del estudio por parte de ambas. Las perspectivas didácticas estudiadas -la creación de un proyecto escénico con la temática de la autoestima y el autoconcepto y el trabajo de técnicas de conciencia corporal y emocional previas a las sesiones de interpretación- son ambas válidas para el desarrollo de la autoestima en el alumnado, ya que, a pesar de aportar distintas visiones y de surgir de diferentes objetivos, los beneficios sobre el bienestar del alumnado apuntan ser similares.

Puesto que el presente trabajo, así como los dos proyectos elegidos para su realización, son de carácter puramente reflexivo y teórico, se observa la necesidad de vivenciar las propuestas en su plano práctico para poder extraer conclusiones reales en relación con el ejercicio docente. Como línea futura de investigación, se propone la elaboración de un material, digital o analógico, que recoja ejercicios y actividades para

realizar un trabajo de conciencia corporal-emocional de manera regulada en el aula de Música, sobre todo dentro de las sesiones de interpretación, ya sea vocal, corporal o instrumental. Con la puesta en práctica de dichas actividades se plantea la realización de un proyecto real de innovación educativa, del cual se obtengan resultados que contrasten las diversas hipótesis planteadas.

A modo de reflexión final sobre el ejercicio profesional docente, es de destacar la complejidad que se deriva del estudio de las disciplinas que constituyen la formación del profesorado. A veces, la idea de visualizarse en las aulas, llevando a la práctica todo lo aprendido, aparece como algo abrumador o inalcanzable. Tan solo una pequeña parte de lo abordado en dos asignaturas cursadas durante un cuatrimestre da lugar para el análisis y la reflexión durante todo el tiempo que ha conllevado la realización de este trabajo y en todo lo que aparece plasmado a lo largo de estas páginas. Desde este punto de vista, se podría antojar la formación del docente como una carrera de fondo sin fin, pero, aunque de eso se trata -no hay que olvidar la importancia de la formación continua-, se debe recordar que todo aprendizaje, si se realiza de una manera significativa, deja un profundo poso en la conciencia que buscará la luz en el momento y en el lugar adecuados.

## Referencias

- Alonso Tapia, J. (1997). Razones de los alumnos y alumnas para trabajar en clase. En *Motivar para el aprendizaje: teorías y estrategias* (pp. 30-35). EDEBÉ.
- Arbeláez, A. S. (2020). Música como experiencia: Emoción y somática en la educación musical.  
[https://www.academia.edu/download/63619649/Musica\\_como\\_experiencia.\\_Andres\\_Samper\\_Junio\\_26VF20200613-42074-1i6efps.pdf](https://www.academia.edu/download/63619649/Musica_como_experiencia._Andres_Samper_Junio_26VF20200613-42074-1i6efps.pdf)
- Avalos, B. (2021). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D., *Aprendizaje y desarrollo* (pp. 67-78).
- Berger, K. S. (2007). El desarrollo biosocial. En *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (7ª ed., pp. 431-463). Médica Panamericana.
- Berger, K. S. (2007). El desarrollo psicosocial. En *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (7ª ed., pp. 496-527). Médica Panamericana.
- Berger, K. S. (2007). EL desarrollo cognitivo. En *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (7ª ed., pp. 465-493). Médica Panamericana.
- Boss, S. (s.f). Guía para Padres sobre el Aprendizaje en el Siglo XXI. *The George Lucas Educational Foundation*.  
<https://www.edutopia.org/sites/default/files/pdfs/guides/edutopia-guia-para-padres-aprendizaje-siglo-21-espanol-para-imprimir.pdf>
- Burçak Çelik, O., y Berk Güngör, N. (2020). Self-Esteem and Body Appreciation in Students of Sports Sciences Faculty: A Structural Equation Model. *International Education Studies*, 13(7), 31-39. doi:10.5539/ies.v13n7p31
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 11-20.
- Comisión Europea de Educación y Cultura (2010). Common European principles for teacher competences and qualifications. *Lifelong Learning: Education and Training policies. School education and higher education*.



Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (106).

Garamendi, B., y González Mendizábal, I. (2010). Música: investigación, innovación y buenas prácticas. En Giráldez Hayes, A. (Coord.)

Gómez Alonso, M. T., e Izquierdo Macon, E. (2003). La actitud postural en el escolar. Una propuesta de trabajo. *efdeportes.com*, 9(60), 1.

González Fernández, Ó. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 121-129.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514745011>

González-Pienda, J., Núñez Pérez, J., Glez.-Pumariega, S., y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

Hagen, I., y Nayar, U. (2014). Yoga for children and young people's mental health and well-being: research review and reflections on the mental health potentials of yoga. *Frontiers in Psychiatry*, 5(35). doi:10.3389/fpsy.2014.00035

Kesselman, S. (s.f.). La Eutonía de Gerda Alexander.  
[http://www.susanakesselman.com.ar/descargas/eutonia\\_gerdaalexander.pdf](http://www.susanakesselman.com.ar/descargas/eutonia_gerdaalexander.pdf)

Konikakis, L. (2011). Yoga and adolescents: What do we know? The effects of yoga on adolescents' cognition and social-emotional development. *Tesis de doctorado en Psicología, Universidad de Michigan*.

León del Barco, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, (84), 66-83.

Macas Cabrera, J. F., y Sani Buenaño, M. (2018). La conciencia corporal en el aprendizaje de la música. En *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"* (pp. 452-465).

Marchesi Ullastres, Á. (2012). Conferencia Psicología del Desarrollo y Educación. *Revista de investigación en psicología*, 15(2), 281-301.  
doi:10.15381/rinvp.v15i2.3704

- Massenzana, F. B. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *PSOCIAL*, 3(1), 39-42.  
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/2336>
- Mora Goterris, P., y Peñalver Vilar, J. M. (2012). Una experiencia educativa en el aula de música de Educación Secundaria Obligatoria: formación corporal a través del área de música. *FÒRUM DE RECERCA*, 269-380.
- Mora Goterris, P., y Peñalver Vilar, J. M. (2019). Aproximación de un caso práctico: formación corporal a través de la música como recurso didáctico en la ESO. *Sinfonía virtual*, (36), 1-21.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.
- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, J., y Górriz, A. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema*, 21(3), 459-464.
- Rodríguez, A., Estévez, M., y Palomares, J. (2015). Tratamiento curricular de la imagen corporal, autoestima y autoconcepto en España. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 9-70. doi:10.20511/pyr2015.v3n1.68
- Salguero Barba, N., y García Salguero, C. (2017). Autoestima, educación emocional y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas. *Boletín Redipe*, 6(5), 84-92.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132729>
- Yáñez-Canal, J. (2019). Lawrence Kohlberg y la psicología moral: trayectoria y variaciones conceptuales. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(3), 22-42.  
doi:10.33881/2027-1786.rip.12304

## **Anexos**

### **I. Proyecto A (portada e índice)**



**Universidad**  
Zaragoza



**Facultad de Educación**  
**Universidad Zaragoza**

# AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO

Asignatura

Psicología del desarrollo y de la educación

Profesora

Concha Ramo

Autoras

Celia Álvarez Rodríguez

Clara Morillo Nevado

Tamara Hurtado Leza

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

2020/2021

## Índice

1. Introducción	3
2. Justificación	3
3. Competencias	5
4. Objetivos	7
5. Desarrollo	7
5.1. Definición autoconcepto y autoestima	7
5.2. La autoestima en la educación	12
6. Práctica	17
7. Conclusiones	21
8. Bibliografía	22

## II. Proyecto B (portada e índice)



**Universidad**  
Zaragoza



Facultad de Educación  
**Universidad Zaragoza**

# PROYECTO DE INNOVACIÓN

*La conciencia corporal en la práctica instrumental dentro  
del aula de Música de Secundaria*

*Clara Morillo Nevado*

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas  
2020/2021

## Contenido

1. INTRODUCCIÓN .....	¡Error! Marcador no definido.
2. MARCO TEÓRICO.....	¡Error! Marcador no definido.
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	¡Error! Marcador no definido.
4. OBJETIVO .....	¡Error! Marcador no definido.
5. DISEÑO METODOLÓGICO .....	¡Error! Marcador no definido.
5.1. CONTEXTO .....	¡Error! Marcador no definido.
5.2. DISEÑO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA ..	¡Error! Marcador no definido.
5.3. MÉTODO E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS ....	¡Error! Marcador no definido.
6. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS .....	¡Error! Marcador no definido.
7. CONCLUSIONES .....	¡Error! Marcador no definido.
8. BIBLIOGRAFÍA .....	¡Error! Marcador no definido.