

Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso

Emotional Intelligence and Communication: body awareness as a resource

Rosa María Rodríguez Jiménez
M^a del Mar Caja López
Patricia Gracia Parra
Paloma Julia Velasco Quintana
M^a José Terrón López

Universidad Europea de Madrid, España

Resumen

Los cambios producidos en los procesos de enseñanza– aprendizaje requieren de los docentes formación competencial que motive a los alumnos para que sean capaces de desarrollarse como personas y realizar aprendizajes significativos a lo largo de toda su vida. En línea con este objetivo es necesaria una formación específica del profesorado que promueva el desarrollo de las competencias de tipo emocional. En el contexto educativo, una de las claves del éxito (la consecución de un proceso de enseñanza–aprendizaje efectivo y de calidad) se encuentra en el modo en el cual se establecen las dinámicas interpersonales. Un buen docente es aquel que no sólo “sabe”, sino que “es”. La presencia del docente en el aula, su cercanía al alumno, su capacidad para gestionar sus emociones, para comunicarse de modo eficaz y empatizar con él, son todos ellos aspectos que inciden sin lugar a dudas en el clima de trabajo, en el grado de motivación del alumno, en los resultados de aprendizaje, y claro está, en su desarrollo personal. Cuando hablamos de aspectos comunicativos, aquellos de tipo no verbal cobran una gran importancia. Los docentes apenas reciben formación de tipo experiencial sobre aspectos relacionados con la presencia del cuerpo y su expresión. El conocimiento enactivo a través de un programa de concienciación corporal y comunicación no –verbal posibilita el desarrollo de competencias intra e interpersonales. Se presentan en este trabajo los resultados preliminares de un programa de formación realizado en este ámbito con profesores universitarios de distintas áreas de conocimiento.

Palabras clave: Competencias docentes, trabajo corporal, inteligencia emocional, conocimiento enactivo, comunicación no-verbal, concienciación corporal

Abstract

Nowadays, the changes in the teaching-learning processes need competence trained teachers so as to motivate students in their personal growth leading to significant life- long learning. In order to achieve

this objective, specific teacher training that recognizes the importance of developing emotional competences becomes necessary. In an educational context, one of the keys to success (securing an effective quality teaching-learning process) is found on the way interpersonal dynamics are established. A proficient teacher is the one that not only has a good competence in declarative knowledge but also in skills or know how to and existential knowledge (savoir-être).. The presence of the teacher in the classroom, his proximity to the student, his ability to manage emotions, to communicate effectively and to feel empathy, are all aspects that undoubtedly affect the work atmosphere at the level of student motivation towards improving learning outcomes, and ultimately, in his personal development. When we talk about the aspects of communication, non-verbal ones acquire a great importance. Teachers hardly receive non significant experiential training on aspects related to body presence and its expression in the classroom (somatic aspects). Body knowledge through a program of body awareness and nonverbal communication enables the development of intra and interpersonal skills, aiming to cover this training gap. This paper presents the preliminary results of a training program conducted in this area with teachers from diverse subject areas in the context of higher education.

Key words: Teacher competences, body work, emotional intelligence, enactive learning, non-verbal communication, body awareness.

Introducción. Competencias docentes

El nuevo paradigma educativo en educación superior (EEES) supone, como ya sabemos establecer los objetivos de aprendizaje de nuestros alumnos en términos de adquisición de competencias, tanto específicas de las materias como genéricas o transversales. Son ya muchos los autores que están estudiando la mejor manera de integrar el desarrollo competencial en los nuevos grados y la manera de desarrollar y evaluar este desarrollo en el alumnado. También somos conscientes de que este nuevo paradigma educativo supone un gran cambio en la manera de enseñar (y de aprender). El hecho de que el estudiante se sitúe en el centro, hace que los procesos de enseñanza-aprendizaje se transformen para adecuarse a las nuevas exigencias. Pero no son sólo los estudiantes los que cambian la forma de aprender, los docentes debemos también propiciar nuevos entornos que favorezcan el aprendizaje, diseñar nuevas actividades formativas que integren las competencias, motivar a los alumnos en esta nueva estructura, etc. pues ese aprendizaje dependerá de cómo planteemos nuestro trabajo docente. Tal y como señala Cano (2008) en estos tiempos cambiantes, resulta importante que el docente desarrolle determinadas competencias pues a través de su trabajo conseguirá un mejor desarrollo en sus estudiantes.

Debemos pues precisar qué competencias deben tener los docentes para conseguir que el cambio sea un éxito. Es decir, definir las nuevas competencias que deben poseer los profesores de ahora y que ya no son las que se precisaban hace unos años. Se trataría, en palabras de Zabalza (2009), de buscar un marco de referencia en el que ir vislumbrando la docencia universitaria y la formación específica necesaria para desarrollarla adecuadamente. En esta línea, existen diversas propuestas de cuáles son las competencias docentes en diversas etapas educativas y, en particular, en el ámbito universitario que nos preocupa Cano (2008), Valcárcel (2003), y Zabalza y Zabalza (2011a) coinciden en varios aspectos. En particular, hablan de que las cualidades personales de los docentes juegan un papel fundamental, por lo que es necesario incluir en el desarrollo competencial de los docentes las habilidades sociales y afectivas. Otros estudios (Sutton y Wheatley, 2003) nos indican que para lograr unos procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos y de calidad se requiere que los docentes

desarrollen la competencia emocional pues a través de su propio bienestar personal conseguirán un mejor desarrollo socio-emocional de sus alumnos.

Si queremos docentes competentes, debemos reforzarles aportándoles la formación requerida para el ejercicio de su profesión. Es por tanto crucial una formación integral que contemple el desarrollo de competencias emocionales y que ponga de manifiesto la importancia del aspecto humano en el aula (“los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son”); la complicidad y empatía entre profesor y alumno, favorecen la comunicación y por tanto el proceso de enseñanza/aprendizaje. Como cita Zabalza (2011b):

La enseñanza es un ejercicio “cuerpo a cuerpo” con nuestros estudiantes. Se trata de un proceso mediado por las características personales de ambos, las suyas como estudiantes y las nuestras como profesores o profesoras.

Y cuanto más vulnerables son esas personas con las que trabajamos, más importancia adquiere nuestra condición de persona y la forma en que nuestras características personales influyen en la forma llevar a cabo nuestro trabajo (p.48).

En este proyecto abordamos el espacio donde este “cuerpo a cuerpo” toma lugar; ganando conciencia corporal sobre uno mismo, somos capaces de identificar nuestros patrones perceptivos, cognitivos y expresivos, llegando a detectar de manera más precisa los de los demás. El proceso de comunicación se clarifica con el descubrimiento de nuevas posibilidades de habitar el cuerpo. Este proyecto se centra en este trabajo de apertura de la conciencia corporal como premisa hacia una comunicación intra e inter personal más atenta y sensible. En esta sensibilidad, reside para nosotras la clave de una modulación empática de las características humanas de profesores y alumnos en el aula, en pro de una enseñanza eficiente y satisfactoria.

En este artículo presentamos los resultados preliminares de este proyecto de desarrollo de competencias intra e interpersonales en docentes universitarios mediante la realización de un programa de concienciación corporal y comunicación no-verbal.

Competencias emocionales y Corporalidad

Cuando se analiza el número de publicaciones aparecidas en relación a la profesión docente, cabe destacar la poca representatividad que presentan los aspectos emocionales en la misma. En este sentido, Sutton y Wheatley (2003) justificaban la poca investigación en este ámbito en el sentido de que los trabajos sobre aspectos cognitivos del profesorado son relativamente recientes (entorno a los años 70) y aquellos centrados en las emociones comenzaron en los años 80 pero no se empezaron a aplicar al ámbito educativo hasta los 90.

El estudio de las emociones presenta una perspectiva multifactorial que según los mismos autores se puede categorizar en: a) valoración, relacionada con diferencias culturales; b) experiencia subjetiva; c) cambios fisiológicos; d) expresión emocional y e) tendencias de acción. Lo que parece evidente, y así avalan los estudios realizados (Sutton y Wheatley, 2003), es que la complejidad de las emociones determina el modo en que los profesores se manifiestan en su labor docente. Tanto las emociones positivas (gozo, excitación, amor, deseo de cuidar al otro, etc.), como las negativas

(enfado, frustración, tristeza, ansiedad, etc.) afectan sin lugar a dudas al trabajo que el docente realiza en un aula.

La influencia de las emociones se produce por una parte a nivel cognitivo, puesto que afectan a la atención, a la memoria, al pensamiento y a la capacidad de categorización y de resolución de problemas (Niedenthal y Kitayama, 1994). Así, los profesores que experimentan emociones más positivas pueden generar mayor número de ideas y estrategias para la enseñanza. Esto les puede llevar a obtener mejor sus objetivos lo que a su vez influye en emociones positivas convirtiéndose en un bucle. Por otra parte, las emociones afectan a la motivación del profesor; en este sentido existen evidencias experimentales que señalan que inducir estados de buen humor en los docentes aumenta la auto-eficacia (Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, 1997).

Asimismo los estudiantes son conscientes de las emociones de los profesores (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, y Sutton, 2009; Hargreaves, 2000) y se ven influenciados por ellas. De hecho, existen estudios en niveles universitarios (Emmer E. , 1994) sobre el valor que los estudiantes dan a que los profesores se ocupen de ellos. Existen muchas maneras en las cuales se comunican las emociones tanto de modo voluntario (consciente) como involuntario (o inconsciente). Aquí aparecen sin lugar a dudas los aspectos no verbales como son la utilización del espacio, los movimientos realizados y las cualidades de los mismos, la gestualidad facial, el tono de voz, su intensidad, el foco visual, etc. (Darwin, 1984; Prozesky, *Communication and Effective Teaching*, 2000).

Es conocido que los procesos de aprendizaje son más fructíferos cuando el ambiente del aula resulta agradable, cuando se estimulan y propician emociones positivas (Erk, y otros, 2003) y cuando se establecen correctos canales de comunicación entre el elemento docente y discente. Las investigaciones de Hamann y Mao (2002) demuestran, por ejemplo que las miradas agradables y las palabras amables activan nuestro sistema cortical de gratificación, lo que se traduce en mayores niveles de motivación e implicación con una determinada actividad.

Así, se hace necesario insistir en procesos de regulación emocional, que permitan al docente gestionar con mayor eficacia los aspectos emocionales (Sutton R. , 2004). Estos procesos se enmarcan en el concepto de inteligencia emocional. Con posterioridad al concepto de inteligencias múltiples (Guilford y Hoepfner, 1971) introducido por Gardner (1995) en 1990 , Salovey y colaboradores (1995) acuñan el término 'Inteligencia Emocional' haciendo referencia a la integración de la inteligencia intrapersonal y la interpersonal y, describiéndola como la "forma de inteligencia social que implica la capacidad de supervisar a uno mismo y a otros, sus sentimientos y emociones, para diferenciar entre ellos, utilizando esta información para conducir a la vez, el pensamiento y la acción" (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995, p. 4). Goleman (1996) desarrolla el concepto de "Inteligencia Emocional" (IE) ligando cada subgrupo (intrapersonal e interpersonal) con habilidades prácticas emocionales concretas, o competencias generales, como se las conoce en el entorno académico. Así, distingue entre competencias intrapersonales entre las cuales se encuentra la autoconciencia, la autorregulación y la automotivación, de las competencias interpersonales entre las que tenemos la empatía y las habilidades sociales.

Por tanto, la Inteligencia Emocional (IE) se entiende como la capacidad de conciencia y control de las emociones propias y el manejo adecuado de las mismas en un contexto social. Los resultados obtenidos con el TMMS, Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995), demuestran que los subfactores que componen la IE, tienen efectos diferenciales en la salud de las personas. Las personas con dificultades para regularse a nivel emocional presentan mayor número de síntomas físicos; sintomatología depresiva y ansiedad, mayor tendencia al pensamiento negativo o disminución en su funcionamiento físico y social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal, Ramos, y Extremera, 2001; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995). Por el contrario, una elevada habilidad para tomar conciencia y controlar nuestras emociones, incide directamente en la reducción del malestar subjetivo y las emociones negativas. Así, las personas con una alta capacidad para clarificar y regular sus propias emociones presentarán menor sintomatología ansiosa y depresiva, más satisfacción vital y en definitiva mejor salud mental y física (Domenech Delgado, 1995; Fernández-Berrocal, Ramos, y Extremera, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). El desarrollo de competencias como la autoconciencia, la confianza en uno mismo, la empatía y la gestión de las emociones e impulsos perturbadores, mejoran la conducta de las personas (docentes, en nuestro caso) y su rendimiento en entornos educativos (Mearns y Cain, 2003).

Por tanto, la mejora de la inteligencia emocional de los docentes tendrá resultados en el nivel de bienestar y en el grado de percepción de salud de los mismos, y por tanto, incidirá de manera positiva en su actuación en el aula. Esta mejora de la IE se puede abordar desde distintos enfoques, siendo el del trabajo corporal y la comunicación no- verbal uno de los más innovadores.

El estudio del lenguaje no verbal ha adquirido gran relevancia como tema de investigación en el ámbito de la psicología. De Paulo (1992) destacó como principales características su naturaleza irreplicable, su conexión con las emociones, su accesibilidad al observador, su velocidad y su carácter único.

Es conocido que en un mensaje un 75 a un 90 por ciento del impacto, se transmite de forma no verbal (Galloway, *Nonverbal: Authentic or Artificial*, 1977) por lo que tiene sentido elegir este canal como un instrumento para mejorar el nivel competencial del docente. El contenido verbal del mensaje que quiere transmitir un docente pierde importancia respecto a otros aspectos como son el tono de voz, la expresión facial, la postura, los gestos, etc., pudiendo tanto reforzarse como modificarse e incluso llevarlo a contradicciones. El lenguaje no verbal puede transmitir a los alumnos coherencia o no en los mensajes lanzados por el profesor así como predisponer emocionalmente a los mismos para el resto del tiempo de clase.

Ambady y Rosenthal (1993) señalaron que el estudio de pequeñas muestras de lenguaje no verbal de los profesores en las enseñanzas medias y universitarias, permitía predecir los índices de satisfacción que dichos profesores recibían por parte de sus estudiantes en las encuestas de fin de curso. Estos resultados han sido corroborados por Babab, Avni-Babad y Rosenthal (2004) en un estudio más amplio llevado a cabo en el ámbito universitario, y en el que el lenguaje no verbal de los profesores era evaluado en diferentes situaciones (en el primer minuto de la primera clase, dando clase en general, dialogando con los estudiantes y hablando acerca del

curso en su despacho). Entre las situaciones estudiadas, se observó que la valoración de pequeñas muestras del lenguaje no verbal del profesor al impartir clase tenía buena correlación con los resultados de los ítems de las encuestas que hacían referencia al estilo expresivo del profesor (humor, entusiasmo, claridad y apreciación general). Para estos autores, los buenos docentes presentan un perfil no verbal intenso y rico en detalles. Son expresivos con sus rostros, manos, cuerpo y voz y permanecen más tiempo de pie que sentados, aprovechando en su movimiento todo el espacio del aula. Muestran una fuerte orientación hacia la audiencia. Hacen continuos cambios de todos estos factores para captar el interés de los estudiantes. No obstante, a pesar de esta gran actividad, están relajados y evitan demostrar comportamientos negativos.

El desarrollo de competencias tanto de tipo profesional como personal a través del movimiento y el lenguaje no verbal no es algo nuevo (Boyatzis, Mckee, y Johnston, 2008; Camerino I Foguet, Castañer I Balcells, y Buscá, 1999; Coates, 2002; Erk, y otros, 2003; Galloway, 1977; Guilford y Hoepfner, 1971; Hamann y Mao, 2002; Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). En empresas líderes a nivel mundial desde hace tiempo se vienen incorporando programas de coaching que integran niveles no sólo intelectuales sino también físicos y emocionales para promover entornos de trabajo saludables al tiempo que eficientes y productivos. Los programas son diseñados por terapeutas y educadores especializados en Análisis del Movimiento Laban, Terapias corporales como la Danza Movimiento Terapia y técnicas de Educación Somática del Movimiento (SME) como Body Mind Centering, la técnica Alexander o Feldenkrais entre otras.

Los procesos de grupo que integran aprendizaje intelectual, artístico e intuitivo son recursos educativos y terapéuticos que basan su efectividad en el fenómeno de la enacción; se aprende a través de la acción consciente (Fischman, 2005; Varela F. , 1988). Un uso más consciente del cuerpo y su movimiento favorecen un aprendizaje más significativo, mayor control sobre la vivencia y por tanto sobre la emoción.

La comunidad docente carece en su mayoría de una formación específica en conciencia corporal que les permita utilizar sus habilidades comunicativas de manera más eficiente en los ámbitos antes mencionados. Hoy en día, las actividades formativas para el profesorado en materia de competencias (Benito, Bonsón, y Icarán, 2005; De Miguel Díaz, 2006; García Olalla y Poblete Ruiz, 2007; Blanco Fernández, 2009; Rué Domingo, 2008; Poblete Ruiz y Villa Sánchez, 2007; Terrón, 2007; Zabalza M. Á., 2003; García García, Terrón López, y Blanco Archilla, 2010; Velasco Quintana, y otros, 2011) se llevan a cabo en España sin incluir un trabajo vivencial que contemple la importancia de la conciencia corporal en el proceso comunicativo a niveles inter e intra personales. Se detecta pues, una falta de reconocimiento de la importancia de integrar el aprendizaje enactivo de competencias en la formación del profesorado y como consecuencia un vacío importante en la formación integral de los docentes con implicaciones directas sobre el grado de satisfacción con sus habilidades comunicativas a nivel inter personal; profesor/ profesor y profesor/alumno. No es así en países como Estados Unidos donde estudios como los de Bat-Sheva (1994) mostraron hace ya tiempo la importancia y la aplicación de experiencias en movimiento y conciencia corporal desde la Danza Movimiento Terapia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo estudios más recientes demuestran que programas de trabajo corporal específicos son especialmente adecuados para la mejora de la empatía en entornos

laborales, repercutiendo por tanto en la mejora de las habilidades relacionales, la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y la satisfacción vital (Fischman, 2005). Estas mejoras son clave en el desarrollo de competencias profesionales como el liderazgo, la resolución de conflictos y las habilidades comunicativas.

Las últimas investigaciones en neurociencia y el desarrollo de un conjunto de disciplinas bajo el nombre de Ciencias Somáticas del Movimiento (ISMETA) avalan, especialmente desde los años 70, la importancia que un correcto desarrollo motor y trabajo corporal tienen en el funcionamiento de distintas funciones cerebrales (Ramachandran, 2008; Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Se ha comprobado que cambios en el repertorio de conductas motoras, producen cambios en los niveles cognitivos o niveles mentales (Payne, *Dance Movement Therapy: Theory and practice*, 1992). Las cualidades de cualquiera de nuestros movimientos son manifestaciones de cómo la mente se expresa a través del cuerpo en ése momento. Los cambios en cualidades del movimiento indican que la mente ha cambiado de enfoque en el cuerpo. Del mismo modo, cuando dirigimos la mente o atención a distintas partes de nuestro cuerpo e iniciamos el movimiento desde esas zonas, cambiamos la cualidad de nuestro movimiento. Así encontramos que el movimiento puede ser un modo de observar la expresión de la mente a través del cuerpo, y también puede ser un modo de producir cambios.

Igualmente, está ampliamente demostrada la conexión entre las emociones y el comportamiento motor; es lo que algunos autores denominan «comportamiento motor emocional» (Capello, 2008). El movimiento es considerado así un proceso dinámico en el que a través del cuerpo se pueden expresar emociones, percepciones, motivaciones e interacciones interpersonales (Lapierre y Aucoutourier, 1983). Algunos investigadores como Capello (2008) se basan en estas premisas para desarrollar competencias generales en personas adultas a través de programas de movimiento creativo.

La incorporación de elementos no verbales y de movimiento creativo en el proceso de enseñanza – aprendizaje ha demostrado ser una herramienta potente para la adquisición de competencias generales como se puede constatar en investigaciones previas (Coates, 2002; Bat-Sheva, 1994; Rodríguez Jiménez, Terrón López, y Gracia Parra, 2010; Rodríguez Jiménez, 2010). De hecho, autores como Alles (2005) incorporan en las publicaciones sobre adquisición y evaluación de competencias enfocadas al desarrollo profesional, métodos distintos a los tradicionalmente utilizados como son aquellos relacionados con el trabajo corporal.

A partir de todo lo anterior se justifica el proyecto descrito en este trabajo. Es evidente el interés que suscita tratar de mejorar las competencias intra e interpersonales de los profesores (en definitiva, inteligencia emocional) y una de las formas de implementarlo sería mediante un programa que ponga el énfasis en la comunicación no verbal y en el aprendizaje experiencial (Bat-Sheva, *A concept of “body knowledge” and an evolving model of “movement experience”: Implications and application for curriculum and teacher education*, 1994).

Un profesor consciente de sus patrones de conducta no verbal, podrá mejorar su comunicación obteniendo mayor seguridad y control sobre el impacto de la misma en su entorno de trabajo, tanto fuera como dentro del aula. Aunque se han realizado

algunas acciones (casi todas en ámbito no universitarios) encaminadas a esta mejora no se ha valorado como han evolucionado los profesores que participaron en dichos programas (Camerino I Foguet, Castañer I Balcells, y Buscá, 1999; Álvarez de Arcaya Ajuria, 2004). De hecho, en este trabajo se pretende precisamente recoger la percepción sobre los profesores implicados en el proceso a través de los diarios reflexivos realizados durante la realización de la formación, utilizando metodología cualitativa tal y como se explica a continuación.

Metodología

La metodología planteada para la realización del proyecto ha sido la de tipo Investigación – Acción, en adelante IA, en concreto el modelo de Kemmis (Kemmis y McTaggart, 1988). Esta metodología está reconocida como la investigación más potente realizada entre el profesorado gracias a su proceso transformador desde la reflexión. A través de ella se generan comunidades de aprendizaje por parte de equipos de profesores, lo que incide en la creación de una cultura institucional orientada al cambio, a la reflexión, a la mejora profesional del docente, que incide en la calidad de la enseñanza. Este planteamiento metodológico genera una mejora a partir de una transformación desde la reflexión conjunta del profesorado (Sandín Esteban M. P., 2003; Latorre Beltrán, 2003; Elliot, 2000). La IA está orientada a mejorar la formación del profesorado, a reflexionar sobre la propia práctica docente, a generar comunidades de aprendizaje, y dinamizar procesos de reflexión y cambio. Supone una investigación aplicada, en contextos reales, con incidencia directa en la intervención educativa. Este diseño de investigación que genera descripciones densas de todo lo que acontece y de los procesos de reflexión y cambio del profesorado serán perfectamente transferibles a otros contextos educativos que quieran vivenciar experiencias de formación en este sentido. Los procesos de cambio y mejora continua del profesorado sólo son patentes y tienen impacto si se viven desde dentro, si el docente percibe la necesidad de mejora y está dispuesto a generar procesos de cambio.

Así esta metodología es relevante en cuanto a que:

- Integra la acción de formación en conciencia corporal del propio profesorado en su mismo ámbito de práctica docente.
- El foco es la mejora de la práctica docente incidiendo sobre la mejora en sus habilidades de comunicación a nivel intra e inter personal.
- El profesorado puede aplicar los conocimientos adquiridos de manera inmediata en su práctica y esto repercutirá sobre el diseño y mejora de las herramientas formativas que se utilicen.
- El profesorado participa de manera activa en el proceso siendo testigo y artífice del impacto de su aprendizaje.
- El profesor se implica en el proceso utilizando sistemas de reflexión y evaluación basados en sus experiencias y percepciones de cambios en su manejo del entorno laboral.

Según esta metodología las fases de trabajo que se han llevado a cabo en el proyecto son las siguientes:

Fase I. Planificación de la acción

Así pues la hipótesis de acción es ¿cómo podríamos mejorar el grado de inteligencia emocional de nuestros docentes?; ¿cómo podemos mejorar sus competencias intra e interpersonales? Consideramos que una respuesta factible es a través de programa de trabajo corporal y comunicación no-verbal.

La planificación de la acción se llevó a cabo a través de las siguientes fases:

Formación del grupo participante.

Se invitó al profesorado interesado a participar en el programa de trabajo corporal. La comunicación se realizó mediante directores de departamento y herramientas de comunicación on-line. En esta etapa se explicó al profesorado los requisitos y las implicaciones de su participación. En la reunión de presentación del programa estaban el grupo investigador y el grupo participante.

El grupo participante se constituyó a través de profesores que de manera voluntaria manifestaron su deseo de participar en el programa, por lo que eran docentes con una predisposición a investigar y reflexionar sobre aspectos comunicativos mediante herramientas basadas en lo corporal. Los participantes eran inicialmente 22 docentes de distintas áreas de conocimiento, pertenecientes a las distintas Facultades de la Universidad a la que pertenecen los autores: Escuela Politécnica, Artes y Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Biomédicas y Actividad Física y del Deporte. Algunos de ellos habían participado ya en años anteriores en programas de formación del profesorado sobre conciencia corporal y comunicación no-verbal, dirigidos por la responsable del proyecto. En esas convocatorias habían manifestado su interés por profundizar en esta línea de conocimiento, lo cual fue uno de los factores que impulsó la puesta en marcha del programa.

Diseño programa

Diseñar un programa de trabajo corporal específico, orientado a la mejora de las competencias interpersonales de los docentes. En esta etapa se estableció también el calendario de las sesiones de movimiento así como de las reuniones de trabajo de los participantes en la investigación.

Diseño de la recogida de información

En la fase de diseño también hay que contemplar y decidir qué información se recogerá y cómo y en qué momentos. Se utilizaron técnicas de recogida de información diversas, basadas fundamentalmente en la observación participante:

- Diarios de observación del personal investigador que estuvo presente en las sesiones de formación de los docentes.
- Diarios reflexivos por parte de los propios docentes al finalizar cada sesión de trabajo corporal y al final de cada semana de trabajo entre una sesión y la siguiente respondiendo de manera concreta a dos preguntas: ¿qué he descubierto en la sesión de trabajo? y ¿cómo me ha ayudado esto durante la semana de trabajo entre una sesión y la siguiente?.
- Recogida de información durante las reuniones mediante actas de reunión.
- Entrevistas semi- estructuradas al grupo participante.

- Grabación y análisis de los comentarios derivados de cada sesión práctica así como en las reuniones de todos los participantes. Se garantizó a los participantes la confidencialidad del material (evidencias) recogido que será utilizado sólo con fines de investigación.

Una vez diseñado el plan de acción se acometió con el grupo de participantes la fase de acción más observación.

Fase 2. La acción más observación

Las tareas de acción y de observación, en este proyecto, se realizaron en paralelo, por lo que se ha optado por ponerlas en una única fase unificada.

La acción se llevó a cabo tal y como se había diseñado a través de las siguientes fases:

Desarrollo

Implementar el programa de trabajo corporal y movimiento con el grupo participante trabajando sobre competencias vinculadas a la inteligencia emocional. El programa consistió en la realización de 1 sesión semanal de 2 horas de duración, durante un total de 13 semanas.

Durante el desarrollo del programa, y en paralelo al mismo, se mantuvieron 3 reuniones conjuntas entre el equipo investigador y el equipo participante para analizar los avances realizados en el proceso.

Evaluación

Consiste en el análisis del impacto de este programa en el entorno profesional y la realización de un informe final.

Fase 3. La reflexión

La reflexión se llevó a cabo en las siguientes fases:

Recopilación de la información

Las investigadoras recogieron las notas tomadas en los diarios reflexivos de los participantes buscando evidencias de:

- Comentarios relacionados con aprendizajes explícitos en cuanto a conciencia corporal adquirida.
- Relevancia de estos conocimientos en el plano intra-personal; ¿me ayudan a conocerme mejor?, ¿He adquirido una mayor conciencia de mi cuerpo?
- Relevancia de estos conocimientos en el plano intra e inter-personal; ¿me ayudan a relacionarme de manera más consciente en mi ámbito laboral?
- Otras consecuencias del trabajo; aparición de otras reflexiones en relación al impacto del trabajo tanto a nivel intra como inter personal, con connotaciones negativas o positivas para el profesor.

Reducción y representación

Se seleccionaron aquellos comentarios y/o unidades de significado que eran independientes y recurrentes, de modo que fueran representativos de las reflexiones del profesorado, mediante un proceso inductivo de categorización.

Validación

Observación de saturación en comentarios relacionados a las siguientes temáticas:

- Evidencia de adquisición de mayor conciencia corporal.
- Evidencia de mejora en la confianza y la autoestima.
- Evidencia del impacto de los anteriores en sus habilidades y roles.
- Evidencia de una mayor conciencia de su práctica en relación a sus habilidades inter e intra comunicativas.
- Evidencia de cambio en sus valores y creencias en relación al cuerpo y su potencial expresivo.
- Evidencia de cambios en su cosmovisión, es decir, en la percepción del docente en cuanto a la relación entre la institución, la educación, el cuerpo y la comunicación.

Interpretación

Suficiente saturación en los apartados anteriores así como otros que pudieran aparecer, así como las notas del equipo investigador, servirían para interpretar el impacto de la acción.

Conclusiones

La acción se modifica en base a los resultados recogidos.

Del análisis de resultados se revisarán las acciones acometidas, esto es, de la reflexión conjunta del equipo investigador, se obtendrán resultados de cuyo análisis obtendremos una mejora de las acciones a acometer.

Programa de trabajo corporal

Fundamentos

El programa de trabajo corporal ha sido diseñado desde un amplio prisma de técnicas y enfoques que toman como base la vivencia del cuerpo en primera persona. Las dos áreas de conocimiento de las que se nutre el proyecto son la Danza Movimiento Terapia (DMT) y la Educación Somática del Movimiento (Body Mind Centering, 2001). Estas dos prácticas comparten un eje fundamental sobre el que se vertebra el proyecto; el aprendizaje enactivo (Varela F. , 1988).

El abordaje de la práctica del movimiento desde la perspectiva del conocimiento enactivo implica reconocer el vínculo inseparable entre conocimiento y movimiento; el conocimiento surge inevitablemente de la acción en el mundo y la acción no es otra cosa sino movimiento. Los participantes son en última instancia, los que actúan desde su experiencia operando con el entorno a través del movimiento. Es desde la vivencia,

observación y modulación de sus capacidades individuales de introspección e interacción, que surge el conocimiento y este se transforma en el verdadero contenido de las sesiones.

La Danza Movimiento Terapia propone un enfoque holista de la vida y el comportamiento humanos. A la hora de trabajar en el ámbito educativo, facilita un encuadre vivencial a través del cual los profesores, como participantes reflexivos, pueden explorar, observar y evaluar con seguridad, su propia experiencia y práctica docente.

El Movimiento Somático como práctica, facilita un proceso de cuestionamiento en el lugar del cuerpo y su movimiento. La experiencia humana puede ser desde este enfoque, observada, experimentada, compartida e investigada, fomentando el ejercicio de la presencia consciente y desde ahí, la reorganización y cambios de nuestros patrones conductuales. En este proyecto se ha trabajado con el enfoque somático que propone la escuela Body Mind Centering, fundada en 1973 por Bonnie Bainbridge Cohen.

El proyecto se desarrolla a lo largo de 13 sesiones en las que se pretende involucrar a los profesores participantes en un proceso de autodescubrimiento, desarrollo de la conciencia corporal y exploración de los vínculos entre experiencia corporal y conocimiento práctico personal, desembocando en un conocimiento más profundo de sus habilidades comunicativas en el contexto educativo y contribuyendo a su crecimiento y desarrollo profesionales.

El conocimiento corporal surge de la relación de los participantes con su vivencia del movimiento. El trabajo va cobrando sentido conforme los participantes toman conciencia, a través de sus propias reflexiones, de la relación complementaria entre la experiencia verbal y la no verbal; el concepto último, es el sentido encarnado de la experiencia.

La DMT y el Movimiento Somático, transmitidos desde esta metodología de conocimiento enactivo, procuran facilitar un proceso de aprendizaje en el que los profesores puedan armonizar los aspectos afectivos y cognitivos de su práctica docente. Se promueve así, la adquisición de conocimiento práctico, útil para la vida profesional.

El aprendizaje enactivo. Abordaje enactivo.

El término enacción proviene del verbo inglés to enact. Este neologismo significa “llevar a cabo”, “poner en ejecución”, “representar” o “actuar” (Varela F. , 1988). Desde el campo de la neurobiología, Maturana y Varela (1985), proponen con este término, plantear una nueva perspectiva del conocimiento. Varela, Thompson y Rosch (1997) indican que bajo dicha perspectiva la cognición no es sólo la representación de un mundo pre-dado por una mente pre-dada sino que tiene en consideración la variedad de acciones que un ser realiza en el mundo. El mundo emerge de cómo actuamos, esto es, cómo nos movemos, cómo nos tocamos, cómo respiramos y cómo comemos. Todo ello es lo que implica el término “en-acción”. La acción significa producir “algo” por medio de una manipulación concreta.

Este movernos en el mundo o “enactuar” va forjando la historia de lo que nos será posible más adelante. A través de una espiral de “enacciones” y mientras el sistema esté “activo” o “vivo”, vamos creando los “mundos” que conocemos y habitamos (Varela F. , 1988). En lugar de habitar en un mundo pre-establecido, predefinido, prefabricado, el autor sugiere que vamos haciendo surgir nuestro mundo “desde un trasfondo... lo relevante es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto” (Varela F. , 1988, p. 89).

La Danza Movimiento Terapia (DMT)

La DMT es una especialidad de la psicoterapia que utiliza el cuerpo y sus expresiones no verbales como un proceso para promover la integración emocional, cognitiva y física del individuo (Stanton-Jones, 1992). Pertenece al grupo de las artes creativas en psicoterapia como el arte terapia, la musicoterapia y la dramaterapia. Según la Asociación Americana de Danza Movimiento Terapia (fundada en 1966 y responsable de establecer los estándares de calidad para la profesión de Danza Movimiento Terapia, oficialmente reconocida en Estados Unidos), se define como “el uso psicoterapéutico del movimiento para promover la integración emocional, cognitiva, física y social del individuo”.

La DMT se basa en el principio de que existe una conexión entre la personalidad y el modo en que una persona se mueve; y que cambios en el patrón de movimiento pueden producir cambios en la psyche promoviendo una mayor salud emocional y física (Flaum Cruz y Florence Berrol, 2004). Como apunta Fischman (2005):

Se entiende aquí que la DMT es una modalidad o un abordaje enactivo que tiene como trasfondo una teoría del conocimiento que implica que el cuerpo conoce a través de su acción y crea los mundos en que vive, a la vez que es afectado y transformado por su contexto (p.31).

Este abordaje inminentemente enactivo permite un aprendizaje que emana de la relación consciente con la realidad corporal de cada individuo; es por tanto no imitativo, adaptativo a las distintas predisposiciones, habilidades y experiencias de los participantes.

La DMT como técnica corporal, se nutre de conocimientos sobre dinámica de grupos, desarrollo evolutivo, teorías psicológicas y psicoterapéuticas, análisis de movimiento, en concreto Laban Movement Analysis (Laban, 1987), y técnicas de danza como la Improvisación Contact, el Release, etc.

Educación del Movimiento Somático: Body Mind Centering

El término Educación del Movimiento Somático (Somatic Movement Education, SME) aglutina a un conjunto de disciplinas que se preocupan por crear condiciones de aprendizaje para ampliar la conciencia sobre el cuerpo y sus procesos físicos y subjetivos. Entre ellas cabe citar disciplinas como el Body Mind Centering®, Método Feldenkrais®, Alexander Technique y Rolf Technique. Este enfoque educativo y terapéutico, se ha desarrollado durante el último siglo a través de éstas y otras

escuelas que comparten un proceso de continuo cuestionamiento, en torno al misterio de cómo la conciencia habita el cuerpo (ISMETA).

La educación del Movimiento Somático se ocupa de la experiencia consciente del cuerpo; de lo que le pertenece, experimenta y regula desde su propia existencia. Thomas Hanna (1976), el primero en acuñar el término, lo define como el estudio del ser desde la perspectiva de la experiencia vivida, incluyendo las dimensiones de cuerpo, psique y espíritu. El Movimiento Somático, pues, describe movimiento que es sentido y realizado desde la propia percepción del cuerpo, en lugar de desde el estímulo de una fuente externa.

Body-Mind Centering® (BMC®) propone un enfoque integral y encarnado del movimiento, el cuerpo y la conciencia. Es un estudio vivencial basado en la fisicalización y aplicación de principios anatómicos, fisiológicos, psicofísicos y del desarrollo. Este enfoque utiliza diversos recursos para asistir el proceso de somatización; el movimiento consciente, el contacto, la voz y el sonido y la mente (Body Mind Centering, 2001). El propósito del estudio en BMC, es reconocer la diferenciación de cada una de las estructuras corporales y su expresión en movimiento; piel, sistema óseo, muscular, órganos, etc., para facilitar una mayor conciencia e integración de las mismas.

El estudio del Body-Mind Centering® es un proceso creativo en el cual la integración del material se lleva a cabo en un contexto de auto-descubrimiento y apertura. Cada persona es el estudiante, el profesor y la materia de estudio, el objetivo subyacente del trabajo es descubrir la facilidad con la que se llevan a cabo los procesos de transformación.

Objetivos de trabajo

Para la consecución del desarrollo de competencias a través de un abordaje enactivo y somático, los siguientes objetivos se presentan como indispensables:

- Asegurar la creación de un clima de trabajo en el que el participante se sienta seguro y cómodo para explorar su corporalidad, con autonomía e independencia y como parte del grupo, participando en la emergencia de un soporte grupal.
- Facilitar estructuras de trabajo donde la experiencia corporal pueda ser verbalizada, compartida y dotada de significado.
- Desarrollar una continuidad en la temática de las sesiones, asegurando que los contenidos respondan a un equilibrio entre las necesidades y expectativas del propio grupo y las metas que se le plantean abordar en forma de contenidos didácticos de trabajo.

Estructura del programa de movimiento

Estructura general

La estructura general del programa de movimiento se ha dividido en tres áreas de trabajo según las competencias que se pretenden desarrollar en cada una de ellas.

El programa de movimiento se dividió en 13 sesiones de las cuales, 10 se dedicaron propiamente al trabajo corporal, manteniendo una estructura similar entre ellas y 3 se dedicaron al 'seguimiento e integración' de los contenidos visitados en las anteriores. Se organizaron 3 niveles de trabajo consecutivos en cuanto al desarrollo de competencias en el siguiente orden:

- Nivel 1: área intra-personal. Se dedicaron 3 sesiones de trabajo al desarrollo de competencias propias del área intrapersonal: autoconfianza, autoestima y autocontrol. En esta fase de trabajo, estas competencias consolidan la base del trabajo que a posteriori se llevará a cabo, estableciendo los parámetros sobre los que los participantes podrán continuar modulando su capacidad para hacerse cargo del proceso de aprendizaje.
- Nivel 2: área inter-personal. Sin dejar de fomentar el desarrollo de las competencias del nivel anterior, se dedicaron de nuevo 3 sesiones al trabajo al desarrollo de las habilidades comunicativas, la empatía y la toma de decisiones. En este nivel, los participantes han tomado confianza con el sistema de trabajo y son capaces de verbalizar la emergencia de conocimiento desde la experiencia individual y grupal, con mayor confianza. Asimismo, la confianza en el proceso les permite modular su participación en las sesiones de acuerdo a sus necesidades y expectativas, ejerciendo una toma de decisiones basada en la escucha de lo inter-personal y que en última instancia contribuye al desarrollo de una interrelación más consciente y empática.
- Nivel 3: integración. En esta última fase se dedicaron 4 sesiones al desarrollo de habilidades de observación y análisis del movimiento con el objetivo de facilitar herramientas para una observación objetiva de los procesos intra e inter personales. Se utiliza el Sistema de Análisis del Movimiento Laban (LMA) para profundizar en la auto-observación de patrones de movimiento y reflexionar sobre las aplicaciones al entorno laboral. Los niveles 1 y 2 sirven de base para garantizar la interiorización de este recurso así como para facilitar la comunicación efectiva y la escucha activa a la hora de compartir con el grupo, el conocimiento que se desprende de su aplicación en la práctica.

Las tres sesiones de 'seguimiento e integración' se llevan a cabo al principio del programa (sesión 1), al final del Nivel 2 (sesión 8) y al finalizar el Nivel 3 para concluir con el programa (sesión 13). En ellas se pone especial énfasis en la verbalización de los procesos de observación de las dinámicas intra e inter personales, se realizan dinámicas que ayuden a integrar e interiorizar los contenidos visitados en cada nivel y en el caso de la primera y la última, se estimula que los participantes expresen sus expectativas y grado de satisfacción respectivamente.

Es importante señalar, que los niveles de trabajo planteados y la distribución de las competencias a lo largo de cada uno de ellos, no se ha dado a conocer a los participantes. Se espera con este procedimiento, no condicionar la emergencia de conocimiento en base a la experiencia vivida durante el programa. Las reflexiones de los participantes constituyen por tanto, la evidencia de que el trabajo ha sido efectivo o no, en las áreas competenciales propuestas, posibilitando la identificación de resultados no previstos y la adecuación y re-estructuración del programa según los mismos.

Estructura de las sesiones

Las sesiones de trabajo han mantenido una estructura similar con el objetivo de familiarizar a los participantes con una rutina de trabajo y fomentar el equilibrio entre el trabajo individual y grupal y entre comunicación verbal y no verbal:

- **Calentamiento.** En esta fase se trabaja con la preparación del cuerpo-mente para la sesión fomentando la toma de contacto con las propias percepciones corporales (propiocepción). Normalmente esta fase será guiada por la facilitadora y tendrá como objetivos secuenciales: la apertura de la escucha corporal y los sentidos, la concentración de la mente en el espacio y momentos actuales, la movilización progresiva y consciente del cuerpo y la identificación de temáticas que más tarde se desarrollarán con detalle en la sesión.
- **Desarrollo.** Una vez se establece un clima adecuado de trabajo, se formulan dinámicas en las que se invita a experimentar y profundizar, de manera vivencial, sobre aspectos concretos de la corporalidad. En parejas, grupos o de manera individual, el participante tiene la oportunidad de sumergirse en una experiencia de contacto consigo mismo y con el otro, a través de la comunicación no verbal. Las dinámicas que se proponen en esta fase y como venimos citando, provienen del BMC y la DMT y pueden llevarse a cabo con énfasis en el contacto, el uso del movimiento expresivo, la visualización, el juego, la imitación o 'mirroring', la observación del movimiento propio o ajeno, como vías hacia una mayor concienciación del continuo percepción/sensación/emoción/cognición/expresión. Dependiendo del contenido de la sesión, se puede estimular la inhibición del lenguaje verbal hasta el final de la sesión, o por el contrario facilitarse momentos para el intercambio de impresiones y reflexiones verbales.
- **Reflexión individual.** Al final de la parte experiencial, se dedican 15 minutos para que los participantes escriban en su diario reflexivo lo que consideren relevante en relación al trabajo realizado. Estas notas se recogen en cada sesión y se transcriben. Este tiempo de trabajo individual sirve como transición hacia la siguiente fase de verbalización en el 'círculo de cierre' y es un momento importante en el que a menudo surge esa conexión entre los aspectos no verbales de la experiencia somática y aquellos verbales de la experiencia cognitiva.
- **Círculo de cierre.** En esta fase final, los participantes y facilitadoras se sientan en torno a un círculo y se dejan 15 minutos para que cada uno comparta verbalmente lo que desee. Este es un momento importante del proceso en el que el significado individual del trabajo se comparte y contribuye a la creación de un significado y valor grupal. Es en esta parte de la sesión donde los docentes cuestionan la utilidad y aplicabilidad de la experiencia vivida en la sesión a su ámbito laboral. Es aquí que la experiencia de vida de cada uno de los participantes contribuye a dotar de significado la experiencia presente. El conocimiento emerge de la diversidad encarnada en la corporalidad y al compartirse, permite la constatación de esta pluralidad. Al verbalizar sobre nuestra realidad somática, enactuamos sobre nuestro entorno, dejando entrever la posibilidad de habilitar conexiones psicofísicas antes desconocidas. Las reflexiones son grabadas en audio y transcritas.

Las facilitadoras de las sesiones de movimiento también realizan su propio diario reflexivo al finalizar cada sesión.

La información que se extrae de esta fase y de la anterior, contribuye a estructurar y moldear las propuestas y contenidos de las sesiones posteriores.

Resultados

Descripción del grupo

El grupo participante estaba constituido inicialmente por 22 personas de las cuales, transcurridas ya ocho sesiones de las trece planificadas en el momento de escribir este artículo, continúan 20. Estos profesores muestran un elevado grado de satisfacción con las sesiones de trabajo corporal lo que se evidencia en el compromiso con la actividad, con prácticamente un 90% de asistencia, y en la expectación que generan muchas de las dinámicas (*“estoy muy contenta y ansiosa de lo que nos espera las siguientes clases” [14/02/2012_M1]*).

A continuación se detallan algunos de los resultados preliminares, una vez analizada la información recogida por los investigadores. Estos resultados se presentan en dos partes. En primer lugar se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario inicial del programa; y en segundo, los resultados preliminares de las reflexiones vertidas por los participantes en las sesiones del programa.

Reflexiones iniciales

Con el fin de conseguir una “foto inicial” del estado del grupo participante en el curso de formación, en la primera sesión se realizó un cuestionario inicial compuesto por 6 preguntas abiertas en las que se solicitaba una reflexión sobre el estado actual del docente respecto a su conciencia de los aspectos comunicativos no verbales. Estas mismas preguntas serán, de nuevo preguntadas al finalizar las sesiones, con el fin de medir si han aparecido variaciones en las repuestas.

Queremos resaltar en este artículo los resultados referentes a una de las preguntas del citado cuestionario que solicita que los participantes traten de recordar un profesor que conozca y admire y enumeren qué cualidades hacían de esa persona un docente especial. El objetivo de esta pregunta no era otro que tratar de vislumbrar las características que, según los profesores que iban a participar en el curso, debía tener un buen docente.

Tras transcribir las respuestas y analizarlas, aparecen los siguientes códigos preliminares, agrupados en categorías:

Códigos preliminares	Categorías
Aprendizaje continuo Experiencia Dominio de la materia	Lo que sabe el profesor (Experto en la materia o disciplina)
Habilidades comunicativas (verbal y no verbal)	Lo que hace el profesor.

Innovación Participativo Motivación Organizado Justo/noble/Firme Compromiso Coherente Reflexivo Flexible	(Competencias didácticas. Habilidades como docente)
Emociones Cercanía Paciente Asequible Sincero Sentido del humor/ alegre Habilidades sociales Entusiasmo	Lo que es el profesor. (Características de índole personal)

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.1. Fase inicial de categorización organizada a partir de unidades de significado de primer nivel y códigos de segundo nivel.

La categoría nombrada como *Lo que sabe el profesor (Experto en la materia o disciplina)* engloba unidades de significado referentes al dominio del profesor de la materia que impartía, su experiencia en el campo de impartición (como investigador, por ejemplo) y la capacidad de aprendizaje continuo. Los profesores destacan, como era esperable, como cualidades del buen docente aquel que conoce bien su materia (y la disfruta), que investiga en ella y que actualiza sus conocimientos.

La categoría nombrada como *Lo que hace el profesor (Competencias didácticas. Habilidades como docente)* engloba todos aquellos códigos que podemos encuadrar dentro de las habilidades de un profesor relacionadas con aspectos pedagógicos. En este sentido los docentes señalan las habilidades comunicativas orales (“*comunica con claridad*”, “*capacidad de comunicar con sencillez conceptos complicados y hacerse entender*”) como cualidad del buen docente, pero también las no verbales. Un docente capaz de motivar a los alumnos, de introducir elementos innovadores en el aula, firme y justo, comprometido con su profesión o coherente en sus decisiones.

Y una tercera categoría nombrada como *Lo que es el profesor (Características de índole personal)*, en la que los profesores señalan otras características relacionadas con el *ser* del profesor. En ellas aparecen cualidades como: ser cercano, asequible a alumnos y compañeros, sincero, con buen humor, con control de sus emociones, entusiasta, con “*don de gentes*”...

Estos resultados obtenidos coinciden con otras experiencias similares recogidas en la literatura pedagógica (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2011b). En ellos, al preguntar por el mejor profesor que recuerdan, todos los participantes señalan con mayor frecuencia otros aspectos no relacionados directamente con el dominio de la

materia impartida o su trayectoria investigadora, sino con habilidades pedagógicas y otras características personales.

Resulta claro que, aunque los conocimientos específicos o técnicos son fundamentales (el “saber” del docente), no es suficiente con ser un experto en lo que se imparte, es también necesario desarrollar otras cualidades que permitan facilitar el aprendizaje de nuestros estudiantes (lo que “hace”) y que impregnen el aula de nuestro “ser”, pues nuestra forma de vivir la docencia repercute en la forma de hacer nuestro trabajo.

Resultados preliminares

A partir de los comentarios vertidos por los profesores en los diarios reflexivos realizados en cada sesión, se identifican cuatro grandes líneas, que describen los pensamientos, impresiones, inquietudes y observaciones de los docentes en torno al desarrollo de competencias intrapersonales, de las interpersonales, a una mayor percepción del entorno y a la posible aplicabilidad de lo desarrollado en el aula.

Desarrollo de Competencias intrapersonales

En este epígrafe se recogen reflexiones acerca de cómo se sienten los profesores en el transcurso de las dinámicas y sobre cómo influye la sesión en sus estados de ánimo y niveles de energía.

A partir de sus comentarios, se observa que las sesiones producen una relajación en los docentes, que inician con un alto grado de tensión arrastrado de sus quehaceres diarios y logran marcharse con mayor sensación de tranquilidad, bienestar y optimismo,

“como siempre he llegado tensa y acelerada a la sesión y termino con una paz interior y una tranquilidad impresionante” [13/3/2012-11].

Los docentes perciben su participación en estas sesiones como un beneficio personal, *“realmente me lo tomo como un tiempo de regalo para mí” [14/02/2012-2].*

En ellas, reconocen la conexión entre lo físico y lo emocional. Esta conexión se refleja en comentarios como:

“durante la sesión he ido estableciendo conexiones entre lo físico y lo emocional, hasta el punto de poderme relajar emocionalmente al relajarme físicamente” [14/02/2012-5]

“siento que conecto mi cuerpo y mi mente llegando a una sintonía que me permite avanzar y terminar el día disfrutándolo más” [13/3/2012-11].

En particular, uno de los momentos de las sesiones mejor valorados por los docentes participantes en el programa es el calentamiento inicial, entendido como una herramienta de relajación muy útil que permite desconectar del exterior y que predispone cuerpo y mente para el trabajo de las dinámicas. En este sentido encontramos los siguientes comentarios:

“me encanta la primera parte en la que creo nos hacemos más conscientes de nosotros mismos, de nuestro cuerpo, nos desconectamos de nuestros quehaceres y problemas y

también entramos en una fase de más relajación, que nos prepara emocionalmente para el resto de la actividad” [21/02/12-M1]

“fantástica relajación inicial, se fomenta la liberación de pensamientos y la conciencia del propio cuerpo preparando la mente para los ejercicios posteriores” [28/02/12-11].

También se observa, a partir de sus comentarios en las reflexiones diarias, cómo los profesores incorporan paulatinamente nuevo vocabulario específico en la descripción de sus estados físicos, *“he observado diferencia entre los diferentes estados de tonicidad. La verdad es que en mi caso, algunos factores me han llevado más al terreno de la hiperlaxitud” [13/03/2012-4].*

El auto-conocimiento se desarrolla a través de ejercicios tipo *mirroring* como aquellos en los que “imitan el andar” del compañero. Este tipo de dinámicas se señalan especialmente útiles para este objetivo, *“el de hoy es el día que más he aprendido... sobre mí mismo” [13/03/2012_M-3].*

Percepción del entorno

En este epígrafe se analizan las reflexiones vertidas acerca de los ejercicios que se han llevado a cabo dirigidos a incrementar la conciencia de percepción del entorno.

Por un lado, los docentes participantes han comprobado cómo los diferentes estados de tonicidad afectan a la percepción del entorno.

“la sesión de hoy me ha mostrado cómo el cuerpo entero es un órgano perceptivo y cómo soy más o menos sensible a las percepciones dependiendo del estado físico previo. Hay estados de mayor tensión y alerta y estados más relajados. En los estados más tensos se pierden matices perceptivos. En los estados más relajados se perciben más matices” [28/02/2012_7].

También se incrementa la percepción del lugar que ocupa el propio cuerpo, *“este curso me está ayudando muchísimo a controlar mi espacio vital” [21/02/2012_M1].* La dinámica titulada “elijo mi espacio” sorprende a los profesores al encontrar placer al ser consciente del lugar que se ocupa, *“sin duda el ejercicio que más me ha gustado y con el que más cómodo me he sentido ha sido el último que hemos realizado, localizando nuestro propio sitio en el espacio, en silencio. Además de encontrar mi propio sitio y de por ejemplo dejar que mi cuerpo abrazara la columna del fondo cuando mi cabeza estaba diciendo que no lo hiciera, me ha parecido un ejercicio lleno de belleza corporal” [14/02/2012_M6].*

Desarrollo de Competencias interpersonales: El cuerpo como vehículo de expresión.

En este epígrafe se recogen aquellas reflexiones vertidas por los docentes que hacen referencia al desarrollo de aquellas habilidades o competencias relacionadas con las relaciones con los demás y la integración en el grupo.

Por un lado, se observa una mayor conciencia de la capacidad del cuerpo como vehículo de expresión: *“nunca me había planteado que se pudiera hablar con el cuerpo” [14/02/2012_4], “la posibilidad de conocer a otros compañeros simplemente a través del movimiento y el juego me resulta agradable” [21/02/2012-11].*

En particular, se comprueba como los diferentes estados de tonicidad influyen en la capacidad de comunicación. Por ejemplo los docentes los relacionan de la siguiente manera: *“extremos hipotónico / hipertónico = incomunicación; actitud neutra = disfrute, cordialidad, amabilidad”* [27/03/2012-2].

Otro hecho destacable que se ha producido en el programa es la mayor comodidad ante el contacto físico que experimentan los docentes después de varias sesiones

“el contacto físico, tocarse, que está tan reprimido en el trato habitual entre personas, va siendo cada vez aquí más natural, menos forzado. Creo que la mayoría nos vamos sintiendo cómodos. Yo estoy a gusto y me parece muy rica la espontaneidad, la improvisación que va apareciendo” [21/02/2012_11].

Aplicabilidad a la docencia

En este apartado se analizan las reflexiones que hacen los profesores sobre cómo lo vivenciado puede beneficiar su labor docente.

Si bien al inicio del programa se evidencia escepticismo a este respecto (*“la verdad es que todavía no soy consciente de cómo aplicaremos lo que hacemos aquí al entorno docente”* [14/02/2012_M0]), a medida que el curso ha avanzado, este tipo de comentarios son menos frecuentes y surgen reflexiones concretas sobre su posible aplicabilidad.

Por un lado se establecen analogías entre lo que sucede en las dinámicas y lo que ocurre en el aula. En este sentido, un docente declaraba que *“tengo que decir que esas mismas sensaciones aparecen muchas veces también en algunas clases en las que por, ejemplo, toda mi atención está dirigida a un solo alumno, o a algún gesto en concreto de malestar de algún alumno. En ese caso, aparece esa sensación de rigidez muscular y me despisto fácilmente y hace que quiera acabar la clase cuanto antes mejor”* [21/02/2012_M6]. Otro hablaba en estos términos sobre su manera de andar y lo que esa forma transmite a los alumnos: *“en la medida de lo posible, me planteo corregir mi propia manera de andar. Si ando como si fuese a entrar en una batalla, necesariamente transmitiré inquietud o incluso lejanía a los demás (incluyendo a mis alumnos, claro)”* [13/03/2012_M3].

Por otro lado, se identifican otros recursos que pueden ser aplicados directamente al trabajo en el aula, *“la adaptación activa al grupo, es decir, el grupo influye en mi pero yo influyo en el grupo, puede ser una herramienta útil en la gestión de un aula. Aprender a integrarte en un grupo influyendo a la vez en él sin fricciones puede facilitar la gestión de un grupo de alumnos* [21/02/2012_8].

Otra idea la encontramos en estas palabras: *“aprender a captar la situación en que se encuentra el alumno a través de su lenguaje, nos permitirá gestionar mejor la clase”* [27/03/2012-_4].

En particular, la sesión dedicada a cómo los estados de ánimo (o la conducta) influyen en la comunicación y, en particular, la simulación realizada sobre cómo cambiar la actitud negativa de un alumno manejando nuestro propio estado, es destacada muy especialmente por los profesores como la más útil e interesante desde el punto de vista de la aplicabilidad a labor docente,

“ha sido una sesión de gran utilidad para mi docencia” [27/03/2012_ M7]

“me ha parecido una clase muy útil para nuestro día a día y para nuestra labor docente”
[27/03/2012_8].

Conclusiones

Los profesores deben adaptarse rápidamente a todos los cambios que trae consigo el nuevo paradigma educativo de la educación superior en el que estamos inmersos y necesitan de nuevas herramientas que faciliten su labor. Éstas deben proceder de una formación específica que se adapte a sus necesidades, y les prepare para promover aprendizajes significativos y efectivos en sus alumnos. En concreto, se hace necesario ir un paso más allá en la formación específica de cada área de conocimiento y/o pedagógica, incorporando aspectos de carácter emocional que promuevan relaciones interpersonales satisfactorias y útiles para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero además consideramos que esta formación debe ser fundamentalmente de tipo vivencial pues la incorporación de procesos de conocimiento enactivo aumenta el grado de autoconocimiento del docente y le hace ser más consciente de sus capacidades expresivas y comunicativas.

El proyecto de desarrollo de competencias intra e interpersonales en docentes universitarios a través de un programa de trabajo corporal y comunicación no verbal que aquí presentamos, aún sin haberse finalizado, muestra resultados preliminares muy prometedores.

Los docentes manifiestan un elevado grado de satisfacción con la iniciativa y se muestran comprometidos con la misma. Prácticamente desde la segunda sesión comienzan a conectar la vivencia a nivel somático y de interrelación con los compañeros, con aspectos relacionados al trabajo en el aula. Las sesiones se perciben como un beneficio tanto a nivel personal como profesional, y los docentes reconocen la conexión entre lo físico y lo emocional e incorporan nuevo vocabulario sobre aspectos corporales. Se comprueba cómo los estados de tonicidad afectan a la percepción del entorno y a la capacidad de comunicación, llevando esto al caso concreto del trabajo en el aula, y a las dificultades que surgen en ocasiones a nivel comunicativo. Los participantes empiezan a ser más conscientes de la información no-verbal que se mueve en el aula y en las relaciones con los compañeros, e incorporan recursos que pueden aplicar a la gestión de los grupos en la docencia.

Sin duda alguna, las reflexiones conjuntas por parte de los participantes se dan en un clima de confianza que permite a cada cual enriquecerse personalmente al reconocer los propios límites y ponerlos en común con los demás. A partir de este programa se ha creado una pequeña comunidad de aprendizaje que desea mejorar no sólo en su “saber” sino en su “ser” y esto es lo mejor que, como docentes, podemos ofrecer a nuestro alumnado.

Este programa es fácilmente transferible a cualquier grupo de docentes perteneciente a otros niveles educativos, ya que incide en la competencia emocional docente, que debe ser desarrollada por todos aquellos que quieran favorecer el aprendizaje, independientemente de la edad.

Como líneas de futuro, las autoras de este trabajo esperan seguir reforzando estos resultados preliminares hasta la finalización del proyecto. Igualmente, tienen

interés en seguir profundizando en esta línea, ofreciendo nuevas posibilidades de formación para docentes que quieran mejorar en su nivel competencial.

Referencias bibliográficas

- Alles, M. A. (2005). *Gestión por competencias. El diccionario*. Buenos Aires: Granica.
- Álvarez de Arcaya Ajuria, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*(334), 21-32.
- Ambady, N., y Rosenthal, R. (1993). Half a minute: predicting teacher evaluations from thin slices of behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 431-441.
- Babad, E., Avni-Babad, D., y Rosenthal, R. (2004). Prediction of Students' Evaluations from Brief Instances of Professors' Nonverbal Behavior in Defined Instructional Situations. *Social Psychology of Education*, 7(1), 3-33.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bat-Sheva, K. (1994). A concept of "body knowledge" and an evolving model of "movement experience": Implications and application for curriculum and teacher education. *American Journal of Dance Therapy*, 16(1), 21-48.
- Benito, Á., Bonsón, M., y Icarán, E. (2005). Metodologías activas. En Á. Benito, y A. Cruz, *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (págs. 21-64). Madrid: Narcea Universitaria.
- Blanco Fernández, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea Universitaria.
- Body Mind Centering. (2001). *The School for Body-Mind Centering. An embodied approach to movement, body and consciousness*. Recuperado el 5 de Abril de 2012, de <http://www.bodymindcentering.com/>
- Boyatzis, R., Mckee, A., y Johnston, F. (2008). *Líder emocional*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Camerino I Foguet, O., Castañer I Balcells, M., y Buscá, F. (1999). Mejora de la comunicación verbal y no-verbal en las aulas universitarias. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 2(1).
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 13(3), 1-16.
- Capello, P. (2008). En H. Wengrower, y S. Chaiklin, *La vida es danza. Arte y Ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa.
- Coates, R. D. (2002). I Don't Sing, I Don't Dance, and I Don't Play Basketball! Is Sociology Declining in Significance, or Has it Just Returned to Business as Usual? *Critical Sociology*, 28(1), 255 – 279 .
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*. Madrid: Alianza.

- De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Paulo, B. M. (1992). Non-verbal behavior and self-presentation. *Psychological Bulletin*, 111, 203-243.
- Domenech Delgado, B. (1995). Introducción al síndrome "burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1(1), 63-78.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Emmer, E. (1994). Teacher emotions and classroom management. *Annual Meeting of the American Educational Research*. New Orleans.
- Erk, S., Kiefer, M., Grothe, J., Wunderlich, A. P., Spitzer, M., y Walter, H. (February de 2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *NeuroImage*, 18(2), 439-447.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle aged women. *Psychological report*, 91, 47-59.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional. Supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fischman, D. (2005). *La mejora de la capacidad empática en profesionales de la salud y la educación a través de talleres de Danza Movimiento Terapia*. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de SCribd: Tesis doctoral: <http://es.scribd.com/doc/52363713/tesis-doctorado-dra-diana-fischman>
- Flaum Cruz, R., y Florence Berrol, C. (2004). *Dance Movement Therapists in Action. A Working Guide of Research Options*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., y Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.
- Galloway, C. M. (June de 1977). Nonverbal: Authentic or Artificial. *Theory into Practice*, 16(3), 129-133.
- García García, M. J., Terrón López, M. J., y Blanco Archilla, Y. (Diciembre de 2010). Desarrollo de Recursos Docentes para la Evaluación de Competencias Genéricas. (AENUI, Ed.) *ReVisión*, 3(3), 17-37.
- García Olalla, A., y Poblete Ruiz, M. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles: experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.U.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guilford, J. P., y Hoepfner, R. (1971). *Analysis of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hamann, S., y Mao, H. (2002). Positive and negative emotional verbal stimuli elicit activity in the left amygdala. *Neuroreport*, 13(1), 15-19.
- Hanna, E. C. (1976). *What is somatics?* Recuperado el 7 de septiembre de 2012, de Somatics Educational Resources: www.somaticsed.com/whatIs.html
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- ISMETA. (s.f.). *International Somatic Movement Education y Therapy Association*. Recuperado el 10 de abril de 2012, de <http://www.ismeta.org>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos.
- Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1983). *La simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- Latorre Beltrán, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Maturana, H., y Varela, F. (1985). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mearns, J., y Cain, J. E. (2003). Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies. *Anxiety, Stress y Coping: An International Journal*, 16(1), 71-82.
- Niedenthal, P. M., y Kitayama, S. (1994). *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention*. San Diego, California: Academic Press.
- Payne, H. (1992). *Dance Movement Therapy: Theory and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Poblete Ruiz, M., y Villa Sánchez, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.U.
- Prozesky, D. R. (2000). Communication and Effective Teaching. *Journal of Community Eye Health*, 13(35), 44-45.
- Ramachandran, V. S. (2008). *Los laberintos del cerebro*. Barcelona: La liebre de marzo.
- Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Jiménez, R. M. (2010). Uso de la creatividad para el desarrollo de competencias: una propuesta a través del movimiento y la danza creativa. *VI Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*, (págs. 44-62). Barcelona.

- Rodríguez Jiménez, R. M., Terrón López, M. J., y Gracia Parra, P. (2010). Recursos creativos corporales y uso de la comunicación no-verbal para el desarrollo y evaluación de competencias genéricas en alumnos de grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 142-157.
- Rué Domingo, J. (2008). *Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad*. *Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico I. *Formación centrada en competencias*. Recuperado el 30 de mayo de 2011 de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/10631>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker, *Emotion, disclosure, and health* (págs. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Stanton-Jones, K. (1992). *An Introduction to Dance Movement Therapy in Psychiatry*. London: Routledge.
- Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7 (4), 379-398.
- Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- Terrón López, M., Blanco Archilla, Y., Berenguer Ciscar, F., y Learreta Ramos, B. (2007). La coordinación del profesorado como necesidad en la construcción del EEES: Una experiencia en investigación-acción. *15º Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Escuela Universitaria Politécnica de Valladolid.
- Valcárcel Cases, M. (Noviembre de 2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea*. Recuperado el 13 de Abril de 2012, de Informe final del programa de Estudios y Análisis: http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf
- Varela, F. (1988). *Conocer: Las Ciencias Cognitivas, tendencias y perspectivas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Varela, F. J., Thompson, E., y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.
- Velasco Quintana, P. J., Terrón López, M. J., Rodríguez Jiménez, R. M., Blanco Archilla, Y., Blanco Fernández, A., Fernández Santander, A., Sáez Pizarro, B. (2011). Identificación y análisis de las herramientas de evaluación por competencias en los grados de la UEM. *Actas de las VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Villaviciosa de Odón: Universidad Europea de Madrid.
- Zabalza Beraza, M. Á., y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011a). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. Á., y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011b). Los profesores y profesoras como personas. En M. Á. Zabalza Beraza, y M. A. Zabalza Cerdeiriña, *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"* (pág. 48). Madrid: Narcea.

Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del Profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81.

Cita del artículo:

Rodríguez Jiménez, R.M.; Caja López, M.M.; Gracia Parra, P.; Velasco Quintana, P.J.; Terrón López, M.J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (1) Enero-Abril. pp. 213-241. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Acerca de las autoras



Rosa Mª Rodríguez Jiménez

Universidad Europea de Madrid

Departamento de Ciencias

Mail: rosamaria.rodriguez@uem.es

Doctora en Ciencias Físicas por la UCM. Diplomada en Educación Especial por la UPS. Bailarina profesional y Máster en Danza Movimiento Terapia por la UAB. Profesora Titular de Física Aplicada en la Universidad Europea de Madrid de la cual es docente desde 1998 de Física, Biomecánica Aplicada a la Danza, DMT y Movement Skills. Miembro titular de la Asociación Española de Danza Movimiento Terapia. Desde 2001 hasta 2009, Directora de la Oficina de Voluntariado y Cooperación en la UEM. Autora de diversas ponencias y publicaciones sobre danza y movimiento creativo, innovación docente, educación y formación en valores en el ámbito universitario, y participante en congresos nacionales e internacionales sobre temas educativos y cooperación al desarrollo. Psicoterapeuta corporal con experiencia en personas con discapacidad, tercera edad, trastornos de la alimentación y colectivos en riesgo de exclusión social.



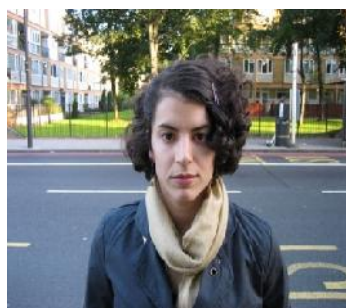
María del Mar Caja López

Universidad Europea de Madrid

Departamento de Ciencias. Escuela Politécnica.

Mail: mariadelmar.caja@uem.es

Doctora en Ciencias Químicas por la UCLM, desarrolla su labor investigadora en el Instituto de Fermentaciones Industriales (CSIC) y en la Julius-Maximilians Universität-Würzburg (Alemania), siendo coautora de diversos artículos publicados en revistas del SCI. Desde septiembre de 2009, es profesora adjunta del departamento de Ciencias de la Universidad Europea de Madrid (UEM) e imparte clases de química en los grados de Farmacia, Biotecnología e Ingeniería. Posee estudios no reglados de danza y ha recibido en la UEM diversos cursos de formación relacionados con la innovación docente en general y con la mejora de la actividad docente a través de la comunicación – no verbal en particular.



Patricia Gracia Parra

Universidad Europea de Madrid

Departamento Fundamentos de la Motricidad y el Entrenamiento Deportivo.

Mail: Patricia.gracia@uem.es

Licenciada en Danza Contemporánea en el London Contemporary Dance School donde además cursa un Máster en Performance y otro en pedagogía de la Danza Contemporánea. Máster en Danza Movimiento Terapia (DMT) en la UAB. Durante siete años de residencia permanente en Inglaterra trabaja y colabora como pedagoga y co-terapeuta especialista en pedagogía terapéutica del Movimiento y la Danza en instituciones dedicadas al trabajo educativo-terapéutico con poblaciones infantiles, adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión. En la actualidad compagina su labor como profesora de técnica y didáctica de la Danza Contemporánea en la UEM (Madrid), bailarina, y psicoterapeuta en DMT, manteniendo su investigación y formación en el área de la Educación en Movimiento Somático (SME).



Paloma J. Velasco Quintana

Universidad Europea de Madrid

Departamento de Ciencias. Escuela Politécnica.

Mail: pjulia.velasco@uem.es

Doctora en Educación y Licenciada en Ciencias Matemáticas. Actualmente es profesora del departamento de Ciencias de la Escuela Politécnica en la Universidad Europea de Madrid. Con más de 10 años dedicada a la docencia universitaria, su actual línea de investigación está relacionada con el desarrollo de programas de tutoría entre iguales y la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Ha participado en varios proyectos de investigación relacionados con dichas líneas. Algunos de los resultados obtenidos se han recogido en diversos trabajos de investigación (comunicaciones en congresos, artículos en revistas, capítulos de libro, etc.).



María José Terrón López

Universidad Europea de Madrid

Departamento de Electromecánica y Materiales

Mail: m_jose.terron@uem.es

Profesora de la Escuela Politécnica de la Universidad Europea de Madrid (U.E.M.), donde entre otros cargos ha sido directora de departamento y de titulación y responsable del programa de formación del Profesorado. Licenciada en C.C. Físicas, especialidad Electrónica, en la Universidad Complutense de Madrid se doctoró en la Universidad Politécnica de Madrid en el programa de Energía Solar Fotovoltaica. Ha participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales en diversas áreas. Su actual línea de investigación está relacionada con la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias en los estudiantes, temas en los que tiene diversas publicaciones. Ha participado como experto en conferencias y talleres para la formación del profesorado universitario en diversas universidades españolas.

