

Método GIM y educación emocional: Adaptaciones del método en el ámbito educativo

Verónica Rothpflug

Universidad de Buenos Aires

vrothpflug@gmail.com



ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines
(ISSN 2718-6199)

<http://revistas.unlp.edu.ar/ECOS>

ECOS es una publicación de Cátedra Libre Musicoterapia (UNLP)

Fecha de correspondencia:

Recibido: 18/9/2017 Aceptado: 20/10/2017

Todas las obras de ECOS están bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines) agregando la dirección URL y/o el enlace de la revista. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

Cómo citar

Rothpflug, V. (2017). Método GIM y educación emocional: Adaptaciones del método en el ámbito educativo. *ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines*, 2(2), 74-103.

Resumen

El objetivo de esta investigación es vislumbrar la pertinencia de la aplicación de adaptaciones del método GIM en contextos educativos, para favorecer la educación emocional de los niños y adolescentes. Para tal fin, se han considerado publicaciones específicas sobre esta temática, y cuestionarios contestados por profesionales que adaptaron este método en aulas escolares. Tras el análisis de dichas fuentes, se ha podido conocer el modo en que las adaptaciones del método BMGIM en Musicoterapia abordan los contenidos de la Educación Emocional, al promover un espacio para la introspección y registro de las emociones, la exploración de las imágenes de la mente, los sentimientos y las sensaciones fisiológicas que acontecen durante la escucha de los programas musicales.

Palabras clave: Musicoterapia, Adaptaciones del BMGIM, Ámbito Educativo, Educación Emocional, Competencias Emocionales

GIM method and emotional education: Adaptations of the method in the educational field

Abstract

The present study examined the significance of emotional education in children and adolescents development, in general, and the specific contributions that GIM Method can provide to this topic within the educational scene. For the purpose of this research, specific publications were considered, as well as questionnaires made by professionals that have applied adaptations of BMGIM on classroom settings. The results showed that the analyzed adaptations address Emotional Education contents („Emotional Competences“), by favoring an instance for introspection and emotion awareness, exploring mental images, feelings and physiological sensations while listening a selection of music programs in a relaxed state of mind.

Keywords: Music Therapy - BMGIM Adaptations - School Setting - Emotional Education - Emotional Competences

Introducción

Esta investigación se inició en torno a la pregunta sobre el lugar que tiene la educación emocional en el desarrollo de los niños y adolescentes, y a los aportes que puede ofrecer la musicoterapia a esta temática dentro de la escena educativa, específicamente a partir de las contribuciones del Método Bonny de Imaginería Guiada y Música (*Bonny Method of Guided Imagery and Music*: desde ahora en adelante método GIM o BMGIM, por sus siglas en inglés). El objetivo general de este estudio fue examinar, conocer y comprender el modo en que algunas adaptaciones del método GIM, aplicadas dentro de aulas escolares, abordan los contenidos de la Educación Emocional (o „Competencias Emocionales“), en sus propuestas metodológicas (objetivos, actividades y resultados de las intervenciones). Para tal fin, se han considerado como fuentes de datos a *publicaciones*, seleccionadas por su relación directa e intrínseca con el objeto de estudio, y a *cuestionarios* enviados a profesionales que adaptaron este método en aulas escolares.

En primer lugar, la Educación Emocional se presenta como un enfoque salugénico-educativo, tanto de prevención como de promoción de la salud, cuyo propósito es favorecer el sano desarrollo personal a partir del aprendizaje de recursos y habilidades socioemocionales dentro del contexto escolar. Teniendo en cuenta la importancia de incorporar estas habilidades a temprana edad, la escuela se presenta como uno de los escenarios más propicios para enseñar a percibir, identificar, comprender y regular las emociones. El principal objetivo de la Educación Emocional es fortalecer el desarrollo de ciertas competencias emocionales, tales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autoestima, las habilidades interpersonales y las habilidades de bienestar intrapersonal (Bisquerra, 2003)

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) afirman que en la actualidad,

el interés por el desarrollo emocional es reciente y creciente en las investigaciones científicas (...) La incidencia positiva de un buen nivel de desarrollo de las competencias emocionales en numerosas circunstancias de la vida es un hecho constatado por un creciente volumen de investigaciones que intentan aportar luz y evidencias acerca de sus repercusiones (...) Las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas destinados a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales. (p. 75)

En relación a la justificación de esta investigación, en Argentina aún no ha habido una amplia difusión y creación de programas de Educación Emocional (como la hubo en España y EE.UU principalmente), en parte porque su divulgación aún es muy reciente, pero también debido a la necesidad de su legitimación. Actualmente se encuentra presentado un “Proyecto de Ley de Educación Emocional” (s.f.) que propone el desarrollo de habilidades sociales en la enseñanza formal. Malaisi (2015) afirma que las emociones son educables y la educación emocional debe ser, por un lado, una estrategia sistémica que alcance a todos los miembros de la sociedad, siendo la escuela el espacio coyuntural de acción, pero también una estrategia sustentable y permanente que requiere de un compromiso sostenido en el tiempo.

Por otra parte, el BMGIM es un método en Musicoterapia que ha sido desarrollado por Helen Bonny en la década del ‘70 en EE.UU., y que se basa en la exploración de las imágenes de la mente, los sentimientos y las sensaciones fisiológicas que acontecen durante

la escucha de determinados programas musicales durante un estado de relajación o de modificación de la conciencia, y bajo la guía de un terapeuta específicamente formado en el método (Bruscia, 1998). El BMGIM ha tenido numerosas variaciones, modificaciones y adaptaciones, aplicadas en diferentes encuadres terapéuticos y con poblaciones diversas. A pesar que el método original fue diseñado para su aplicación clínica en el tratamiento de adultos, fue de hecho en sus inicios donde surgió la primera adaptación para el trabajo con niños y adolescentes, de la mano de su creadora, Helen Bonny, junto con Louis. M. Savary, en 1973. A partir de allí, se realizaron diversas adaptaciones del método para su aplicación con niños, efectuando las modificaciones pertinentes tanto en los objetivos como en la metodología, para adecuarlas a las etapas del desarrollo de esta población (Wesley en Bruscia y Grocke, 2002).

Adaptaciones específicas del BMGIM para el ámbito educativo

Según Bonny y Savary (1973), *“el contexto del aula representa un lugar natural para que los niños aprendan nuevas formas de escuchar y experimentar la música, a partir de una conciencia elevada y un nuevo sentido de la realidad”* (p. 154).

En un estudio bibliográfico realizado por Powell (2008), se describen las adaptaciones del BMGIM que fueron aplicadas dentro de aulas escolares en EE.UU, hasta la fecha de la publicación de dicho artículo (Summer, 1981; Gregoire y Hughes, 1989; Grindel, 1989; Merritt, 1996; Weiss, 1997; Powell, 2008). A modo general, estas adaptaciones se basaron en el uso de la música y la imagería para: abordar problemáticas de conducta y aprendizaje, favorecer la escucha creativa de niños y adolescentes, generar un auto-concepto más saludable, facilitar la cooperación, la creatividad y la apertura emocional, ayudar a explorar su creatividad expresiva, incrementar su sentido de

autovaloración, utilizar la música como una vía para la auto-exploración, la expresión y la contemplación de sus necesidades a través de la imaginería surgida de la música, la exploración de sus sentimientos; como también colaborar en la *construcción de su autoestima*, al dar un espacio de atención a sus sentimientos, emociones, experiencias de la vida y preocupaciones; promover la relajación, la atención focalizada, la conciencia emocional, entre otras. Muchas de estas adaptaciones incluían la escucha de una historia, junto a una pieza musical especialmente seleccionada, un posterior momento para que los niños dibujaran su imaginería (con los colores, los sentimientos, los sonidos e incluso los olores que les había generado la música, en combinación con la historia). Finalmente, se realizaba una reflexión grupal.

En lo que respecta a adaptaciones en otros países, se encuentran las de Arana Oregui (s.f.) y Herraiz Portillo (2015), ambas provenientes de España. Estas dos adaptaciones se han realizado con adolescentes, con el objetivo de estimular su imaginación y la expresión simbólica de sus diferentes estados emocionales. Para muchos estudiantes resultó ser un proceso creativo y un proceso que *ayudó a reducir el estrés*.

En relación al eje transversal de esta investigación, la Dra. Bonny afirma que “*es posible conectar con los sentimientos a través de la música si el cuerpo se encuentra relajado y la mente enfocada*” (como se cita en Merritt, 1996, p. 46). A través del BMGIM los niños pueden “*elaborar el enojo y la hostilidad dentro del contexto seguro de la música*” (ibíd., p. 141). En la misma línea, Linda Powell sostiene que los niños necesitan sentir sus emociones, poder reconocer que ellos están experimentando una emoción determinada.

Por su parte, Merritt (1996) enuncia que las aulas deben ser también ambientes terapéuticos, en el sentido en que se les debe poder enseñar a los niños nuevas formas de explorar y expresar sus sentimientos:

La agresión y el enojo, cuando se les permite llegar a la conciencia, y se los trabaja con la imaginación, es menos probable que generen comportamientos disruptivos” y agrega que “cuando los niños dibujan las emociones y las imágenes que emergen de la profundidad de su inconciente, ellos logran hacer concreto su mundo interno (pp. 63-64).

Teniendo en cuenta los argumentos anteriormente expuestos, se vislumbra la importancia de abordar la educación emocional dentro del ámbito educativo, en torno a la cual pueda surgir el interés creciente de los profesionales musicoterapeutas, como también de otros profesionales que trabajan en el ámbito educativo, de incluir la aplicación práctica de competencias emocionales dentro de su abordaje disciplinar, para que niños y adolescentes aprendan a percibir, identificar y comprender las diferentes emociones y los distintos estados de ánimo que experimentan, tanto en sí mismos como en las demás personas, como así también, aprender a relacionarse de forma saludable con las circunstancias diarias a lo largo de su ciclo vital.

Por la profundidad de los alcances que podría tener la educación emocional en el desarrollo del ser humano, esta investigación se propone, entonces, responder a los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera las adaptaciones del método GIM favorecen la educación emocional de los niños y adolescentes?, y en lo específico: ¿cómo se abordan los contenidos de la educación emocional (competencias emocionales) en cada una de las

adaptaciones seleccionadas para este estudio? ¿Hay similitudes en la forma de abordaje entre las diferentes adaptaciones analizadas?

Se espera que esta investigación pueda resultar relevante para el ejercicio de la musicoterapia tanto en el ámbito educativo como en el clínico, como así también contribuir y enriquecer las posibilidades de acción para el abordaje de la educación emocional en las escuelas, a partir de los aportes específicos que las adaptaciones del método GIM brindan a este campo.

Metodología

Material

- *6 publicaciones* específicas sobre adaptaciones del BMGIM dentro de contextos escolares que abarcan el período entre 1981-2015 (Summer, 1981; Weiss, 1997; Powell, 2009, 2015; Herraiz Portillo, 2015; Arana Oregui, s.f.)

El criterio de selección más importante ha sido el que las adaptaciones se llevaran a cabo dentro del aula, es decir, que el encuadre de trabajo fuera grupal.

- *6 cuestionarios* que fueron enviados vía correo electrónico a los profesionales que cumplieran con los siguientes criterios de selección: „formación acreditada en GIM“ „aplicación del método en ámbito educativo“

Instrumentos

La revisión bibliográfica se llevó a cabo de forma manual, consultando documentos, en español y en inglés en la biblioteca de la Asociación Argentina de Musicoterapia; de forma digital, se utilizó la base de datos “Google Académico” y, consultando journals

específicos de musicoterapia: “Voices”, “Journal of Music Therapy”, “Journal of the Association for Music and Imagery”, con los siguientes descriptores de búsqueda: „BMGIM adaptations” (*adaptaciones del BMGIM*); „school setting” (*ámbito educativo*); „imagery” (*imagería*); „emotional” (*emocional*).

Con el fin de obtener y enriquecer la información, se enviaron cuestionarios a 24 profesionales formados en el BMGIM, que hayan adaptado el método en contextos escolares, de los cuales solo 6 se han adecuaron al criterio de inclusión establecido para este estudio.

Procedimientos

El procedimiento para la recolección de los datos obtenidos en las publicaciones analizadas fue articular las propuestas metodológicas de las adaptaciones del BMGIM para ámbito educativo, con los lineamientos conceptuales de la educación emocional, interpretando los datos a partir de las definiciones de cada una de las ‘Competencias Emocionales’, identificando relaciones potenciales entre las variables estudiadas y evaluando los diversos aspectos, dimensiones o componentes de los fenómenos sometidos al análisis, especificando las propiedades y características de los mismos.

Para el caso de los cuestionarios, se empleó el mismo procedimiento de recolección de datos a partir del procesamiento directo de las respuestas. Los cuestionarios constaron de 15 preguntas y se organizaron en tres apartados. El apartado A contenía preguntas acerca de la experiencia del profesional en relación al BMGIM. Luego, las preguntas del apartado B se referían a las características metodológicas de las adaptaciones del BMGIM y, por último, el apartado C estaba dedicado a indagar de forma específica sobre el modo de

abordaje de las competencias emocionales a través de las adaptaciones del BMGIM dentro de aulas escolares. Con las preguntas se incluyó también un anexo, con información general sobre la Educación Emocional y un listado de sus contenidos („Competencias Emocionales“).

Análisis de datos

Para el relevamiento y análisis de los datos obtenidos a partir de ambos tipos de fuentes (publicaciones y cuestionarios), se han diseñado dos grupos de categorías de análisis. Por un lado, el grupo de categorías “A”, dedicadas a relevar información general de los profesionales y de las características de las adaptaciones del BMGIM dentro del ámbito educativo; por otro lado, el grupo de categorías “B”, cuya función fue la de obtener información específica acerca del modo en que se aborda la educación emocional en las diferentes adaptaciones.

Grupo de Categorías A - Adaptaciones del BMGIM en ámbito educativo. Las categorías consideradas para este grupo fueron las siguientes: *Características de la adaptación utilizada; Tipo de problemáticas presentadas; Modo de evaluación del proceso*. Para el caso exclusivo de los cuestionarios, también se han considerado las siguientes categorías: *Utilización de otras técnicas musicoterapéuticas; Feedback recibido de la institución o padres*

Grupo de Categorías B - Adaptaciones del BMGIM y Educación Emocional: Modo de abordaje de las Competencias Emocionales* en ambos tipos de fuentes. La lista de

competencias emocionales que se expone a continuación corresponde a las categorías consideradas para este grupo.

* Competencias Emocionales o contenidos de la Educación Emocional (Bisquerra, 2003)

1. <i>Conciencia emocional</i>	1.1. Toma de conciencia de las propias emociones 1.2. Dar nombre a las emociones 1.3. Comprensión de las emociones de los demás
2. <i>Regulación emocional</i>	2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento 2.2. Expresión emocional 2.3. Regulación emocional 2.4. Habilidades de afrontamiento 2.5. Competencia para autogenerar emociones positivas
3. <i>Autonomía o Autogestión emocional</i>	3.1. Autoestima 3.2. Automotivación 3.3. Actitud positiva 3.4. Responsabilidad 3.5. Auto-eficacia emocional 3.6. Análisis crítico de normas sociales 3.7. Resiliencia
4. <i>Competencia social</i>	4.1. Dominar las habilidades sociales básicas 4.2. Respeto por los demás 4.3. Practicar la comunicación receptiva

	<p>4.4. Practicar la comunicación expresiva</p> <p>4.5. Compartir emociones</p> <p>4.6. Comportamiento pro-social y cooperación</p> <p>4.7. Asertividad</p> <p>4.8. Prevención y solución de conflictos</p> <p>4.9. Capacidad de gestionar situaciones emocionales</p>
<p>5. Competencias para la vida y el bienestar</p>	<p>5.1. Fijar objetivos adaptativos</p> <p>5.2. Toma de decisiones</p> <p>5.3. Buscar ayuda y recursos</p> <p>5.4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida</p> <p>5.5. Fluir</p>

Resultados

Las adaptaciones del BMGIM analizadas, a partir de las publicaciones y los cuestionarios, han sido aplicadas dentro de aulas escolares, en primarias y en secundarias tanto públicas como privadas. La adaptación más antigua data de hace 37 años atrás (Summer, 1981) y las más recientes, son de hace dos años (Powell; Herraiz Portillo, 2015). Los dos países en que se han aplicado estas adaptaciones son EE.UU. y España.

Grupo A: Adaptaciones del BMGIM

Publicaciones

En relación al *Tipo de Adaptación* se observa que casi todas las publicaciones se atienen al procedimiento del BMGIM original estructurado en cuatro etapas, con algunas pequeñas modificaciones o agregados: por ejemplo, en la publicación de Summer, el procedimiento de la sesión está dado en dos pasos (relajación e integración de música, movimiento e imaginaria); en las adaptaciones de Summer y Powell se incorpora la narración de historias; en el caso de Herraiz Portillo y Arana Oregui, se elige un tema antes de empezar la sesión (tal como en el procedimiento del GrpMI); en la adaptación de Weiss los estudiantes realizan un registro de sus sentimientos antes de comenzar la sesión; o en caso de las adaptación de Summer, que incluye el movimiento.

Con respecto al *Tipo de problemáticas presentadas* se observan problemas de conducta, violencia, baja autoestima, trastorno del aprendizaje, TDAH, necesidades educativas especiales, entre otras. Algo notorio para mencionar es que en la publicación de Weiss no se menciona ninguna problemática presentada en el grupo.

El relevamiento sobre la categoría *Modo de Evaluación* exhibe que, únicamente las publicaciones de Weiss y Herraiz Portillo arrojan información específica sobre la evaluación del proceso.

Cuestionarios

Las *Características de la Adaptación* muestran que solo dos profesionales han dado el nombre del tipo de enfoque o adaptación que han aplicado (como es el caso de „Música e Imaginería en Grupo“ o el caso de „Historias, Música e Imaginería“); un profesional menciona que el encuadre grupal se desarrolla en dos etapas: la inducción y la selección de una pieza corta de música, en la que también se incorpora el movimiento; otro profesional

refiere que la relajación era breve o nula, la inducción incluía narraciones con estilo literario, y que eran más bien el prefacio para realizar una actividad subsiguiente (como movimiento o dibujo), tampoco había un procesamiento luego de la experiencia; en otro de los casos no se ha realizado una transcripción generalizada, y los niños imaginaban libremente; en varios cuestionarios se hace mención del uso de piezas cortas de música (de 3 a 10 minutos de duración) y de inducciones cortas.

Respecto al *Tipo de problemáticas presentadas* se pudo observar, de forma generalizada, que los encuadres grupales han trabajado con problemáticas ligadas al autoestima, situaciones estresantes de la vida, relaciones interpersonales, auto regulación, impulsividad, inatención, entre otras, mientras que en los encuadres individuales se han atendido otros tipos de problemáticas, tales como trauma o abuso, problemas de comportamiento o socio-emocionales, retraso del desarrollo, ansiedad, depresión, problemas de integración sensorial, discapacidad visual, dificultades del habla y del lenguaje, entre otras.

Respecto al *Modo de evaluación del proceso*, cinco de los profesionales han respondido que su evaluación se basa en (puntos sugeridos en los cuestionarios): las Manifestaciones Expresivas del niño (verbales/musicales/artísticas), Cambios en la conducta / actitud y en los Comentarios de los orientadores académicos, maestros, directores o padres; otra de las profesionales comentó que aún no realizaba evaluaciones pero que lo tenía en cuenta.

En relación a la *Utilización de otras técnicas musicoterapéuticas*, dos profesionales han especificado que han incluido la improvisación.

Tres de los profesionales consultados han respondido frente a la pregunta sobre el *Feedback recibido de la institución o padres*: cambios positivos en el comportamiento de los estudiantes; aumento de la autoestima de los niños, y una mejora en la expresión e interacción con otros niños.

Grupo B: Adaptaciones del BMGIM y Educación Emocional

Se encontró que las adaptaciones han abordado los contenidos de la educación emocional (competencias emocionales) tanto en los *objetivos*, en el *proceso* (a partir de las características procedimentales de las sesiones), como en la *evaluación y resultados* (o conclusiones de las autoras). En algunas publicaciones se presentaron ejemplos específicos de algunas sesiones, autoevaluaciones de los estudiantes, o narraciones de casos. Los cuestionaron han arrojado información precisa acerca de las posibilidades de trabajar la educación emocional en el ámbito educativo, a partir de las adaptaciones del BMGIM.

Publicaciones

Se seleccionaron datos puntuales (fragmentos bibliográficos) en cada una de las publicaciones, que evidencian el abordaje de las categorías aludidas. Dichos datos se exhiben en cursiva.

En las *actividades dentro del proceso* que se describen en las publicaciones se detectó el abordaje de las siguientes competencias emocionales:

- Toma de Conciencia de las propias emociones (1.1): *indagar qué aparece en las escenas de la imagería; Los estudiantes realizaron autoevaluaciones del proceso; Inducción: Se les pidió que pusiera el foco en la conciencia corporal – “¿dónde sientes el enojo en tu*

cuerpo?”; La imaginería a la música es la herramienta utilizada para alentar a los niños a que se conozcan a ellos mismos; explorar una nueva percepción en un sentido personal al experimentarse internamente; con la relajación se activa el lenguaje de la imaginería y se experimenta la auto-percepción; llevar la atención a la percepción corporal.

- Dar nombre a las emociones (1.2): *Describir sentimientos previos y posteriores a la música; La escritura alentaba a los niños a encontrar las palabras que describieran su experiencia; el compartir verbalmente permite la interacción con palabras)*

- Comprensión de las emociones de los demás (1.3): *Cada uno de los niños debía ser escuchado sin juicio ni crítica.*

- Interacción emoción-cognición-comportamiento (2.1.): *Las consignas eran cortas y claras, e impulsaban a los jóvenes a descubrir el significado personal en las historias; con la relajación se activa el lenguaje de la imaginería y se experimentan emociones, insights y conexiones.*

- Expresión Emocional (2.2.): *dibujar los sentimientos que la música incita; escribían sobre cómo ellas se sentían actualmente, expresaban verbalmente sus sentimientos; la música tiene una gran importancia en la adolescencia, como lenguaje simbólico y expresivo de sus propias emociones internas.*

- Habilidades de afrontamiento (2.4.): *Lidiando con miedos: un niño estaba lidiando con una situación familiar conflictiva. Durante la actividad imaginó un pez que era capaz de nadar alrededor de una anémona de mar venenosa sin salir herido.*

- Autoestima (3.1.): *Las historias fueron escritas para impulsar a los niños a que descubran su sentido de autovaloración y para que desarrollen su autoestima; Las consignas incitan a los niños a que puedan enfocarse en lo que las historias realmente*

significan para ellos. Si la historia es acerca de la belleza, los niños se enfocarán en descubrir su propia belleza interna; Los temas que se han tratado en la pre-sesión han sido: la relación con uno mismo.

- Actitud Positiva (3.3.): En esta adaptación, cada historia se basa en un niño que aprende algo positivo. Si la historia es acerca del aprendizaje de un niño de ser optimista, los niños pueden descubrir el diálogo interno positivo.

- Responsabilidad (3.4.): Si la historia trata sobre realizar elecciones saludables, los niños pondrán su atención en descubrir cuáles son las elecciones saludables que pueden tomar para ellos mismos.

- Auto-eficacia emocional (3.5.): Aceptación de la experiencia tal como es- Esta forma de compartir honesta era una experiencia completamente nueva para muchos de los niños.

- Respeto por los demás (4.2.): Cada uno de los niños debía ser escuchado sin juicio ni crítica; honrar la expresión de cada niño; El establecimiento de límites dentro del encuadre fue crucial para que los niños se sintieran lo suficientemente seguros para expresar sus emociones y sentimientos.

- Practicar la comunicación expresiva (4.4.): Dibujar les ofrecía la oportunidad de expresarse por medio del arte; Al final de la música, se encuentra el pasaje de la experiencia interna hacia la experiencia con el exterior. La puesta en común ayuda a los niños a enraizar su experiencia interna en la realidad cotidiana; todos los participantes realizan un dibujo o plasman de forma gráfica las imágenes, colores o formas más significativas de su experiencia durante la audición; se realiza una discusión post-sesión, para dar tiempo a que los participantes compartan sus experiencias.

- Compartir emociones (4.5.): *En la Integración de la experiencia: compartir de forma verbal lo que habían experimentado; el compartir la experiencia verbalmente daba lugar a la expresión dentro de un entorno seguro.*
- Comportamiento pro-social y cooperación (4.6.): *Las historias incluyen situaciones que los niños atraviesan en su vida cotidiana; ellas representan niños que aprenden algunas características de educación del carácter tales como amistad, solidaridad, confianza, amabilidad y apreciación.*
- Prevención y solución de conflictos (4.8.): *Los temas que se han tratado en la pre-sesión han sido: conflictos entre ellos.*
- Bienestar subjetivo (5.5.): *La relajación es una clave importante para la salud y el bienestar, y es un antídoto para el estrés.*

En el caso de los *resultados bibliográficos*, se evidenció que se trabajaron las siguientes competencias emocionales:

- Toma de conciencia de las propias emociones (1.1.): *relacionó la imagería con su estado emocional; los niños aprendieron más sobre sus miedos; autoevaluación de una estudiante: te enseña a contactarte y comprender emociones que tú ni siquiera sabías que tenías, ya que muchas veces pueden ser confusas o inquietantes - Las „imágenes”, pueden dar un rostro a las emociones, para poder tomar conciencia de ellas - Los sentimientos son abstractos, las imágenes tienden a personificarlos, para tomar conciencia de lo que cada una de esas imágenes está representando para ellos; Los niños utilizan la música para entrar en contacto con sus emociones, identificarse con ellas y comprenderlas.*

- Comprensión de las emociones de los demás (1.3.): *escuchar las experiencias de los demás les ayudó a desarrollar su sensibilidad.*
- Interacción emoción-cognición-comportamiento (2.1): autoevaluación: *me ayudó a hacerme pensar más antes de hacer las cosas; cuando me siento estresada, busco un lugar tranquilo, me siento allí y reflexiono sobre las cosas; los estudiantes parecían necesitar este espacio de quietud y reflexión; La percepción las imágenes que emanan del interior de cada adolescente, permite vivenciar diferentes situaciones a nivel simbólico que resulten reveladoras para trabajar diferentes aspectos de su psique y poder „darse cuenta” de distintos aspectos que están necesitando ser escuchados; Los alumnos/as han mejorado su conciencia psicocorporal.*
- Expresión Emocional (2.2.): Autoevaluación: *Considero que otros adolescentes deberían tomar este curso debido a que presentan muchas dificultades para expresarse / me ayudó a abrirme tanto por dentro como por fuera; los adolescentes pasan „a atreverse” a hablar de un lenguaje simbólico que emana de ellos mismos, de su interior; en otros, la experiencia ha sido muy intensa y se ha integrado a través de una palabra; Comienzan a expresar y comunicar pensamientos de una forma más ordenada y coherente.*
- Regulación Emocional (2.3.): *Ayudar a los niños a lidiar y expresar el enojo apropiadamente: Un grupo de 15 estudiantes de quinto grado han explorado formas constructivas de lidiar con el enojo. Esta sesión abordó la pregunta: “¿Qué haces cuando estás enojado en el aula y no hay una almohada a la cual pegarle?”. Las consignas dadas fueron “Imagina un envase lo suficientemente resistente para contener tu ira hasta el momento en que puedas llegar al momento y tiempo adecuados para expresar tu enojo sin pelear”. Resultado: Compartieron sus dibujos y la forma en que cada uno podría liberar*

su enojo apropiadamente en un momento posterior); [las imágenes ayudaron] a manejar mejor los diferentes estados emocionales.

- Habilidades de afrontamiento (2.4.): Autoevaluación: *también cuando me siento frustrado, busco un lugar tranquilo, me siento allí y reflexiono sobre las cosas; Me ayudó a afrontar un montón de cosas que no habría sido capaz de hablar de forma regular; con la ayuda de la música e imaginiería aprendieron a lidiar con sus emociones de forma práctica.*

- Competencia para autogenerar emociones positivas (2.5.): Autoevaluación: *“Mientras escuchaba la música y me miraba profundamente en el espejo, estaba en otro mundo, un mundo lleno de paz y alegría donde no había daño ni mal ni peligro; solo alegría, felicidad y amor para todos)*

- Autoestima (3.1.). Registro escrito de un niño: *“significa que eres hermoso por dentro sin importar lo que los demás digan”; Ese viaje hacia el interior estimuló a los niños a que desarrollen su autoestima y la manifiestan de manera positiva en su vida cotidiana.*

- Actitud positiva (3.3.) Registro escrito de una niña: *“Una voz vino hacia mí y me dijo que podría ser cualquier cosa que quisiera si lo intentaba y seguía mis metas (...) Por eso, siempre sé alguien y levántate por tu meta y no permitas que nadie te arrebatte tu meta. Sigue los pasos positivos, no los pasos negativos”*

- Responsabilidad (3.4.): Registro escrito de un niño: *“debes ser cuidadoso con tus decisiones y cómo te afectan personal y mentalmente”.*

- Resiliencia (3.7.): *los mandalas han sido favorecedores de un entorno resiliente.*

- Competencia social (4): *aprendió sobre sus relaciones con amigos al relacionar problemas con ellos en su imaginaria; los mandalas dibujados han posibilitado relaciones positivas de apoyo entre los miembros del grupo.*
- Respeto por los demás (4.2.): *Los estudiantes aprendieron a respetar este espacio de quietud y honrarse entre ellos; La relación entre ellos ha mejorado, se respetan más.*
- Practicar la comunicación expresiva (4.4.): *El proceso de cada estudiante en relación a la expresión sobre la experiencia ha sido diferente; la integración de la experiencia ha dado oportunidades de participación.*
- Compartir emociones (4.5.): *La relación entre ellos ha mejorado compartiendo experiencias en el grupo.*
- Comportamiento pro-social y cooperación (4.6.): *las actividades han fomentado el crecimiento de la confianza y la unión entre los miembros del mismo.*
- Prevención y solución de conflictos (4.8.). Lidar con sus asuntos interpersonales: *Una niña era nueva en la escuela y aún no tenía amigos. Luego de una experiencia comentó que se sentía mejor al compartir que estando sola. Resultado: su maestro informó que luego de la sesión, no estaba tan aislada como antes y que había comenzado a hacer amigos; los niños son capaces de volverse hacia adentro para encontrar sus propias soluciones a los asuntos interpersonales; Los niños desarrollaron habilidades prácticas para lidiar con problemas comunes relativos a las relaciones sociales; Otra niña de quinto grado estaba teniendo problemas al lidiar con un agresor dentro de su clase. Durante su imaginaria, ella ensayó lo que le diría al agresor. Como resultado de este proceso ella pudo superar sus miedos al respecto. Resultado: ella comentó que había podido decirle a la persona que la molestaba cómo la hacía sentir y que ahora eran amigos; de los mandalas emergentes*

emergieron conflictos personales y diferencias significativas entre los miembros del grupo. En algunos casos el grupo ha interactuado en torno a las imágenes de dichos mandalas y se ha logrado cierto auto-entendimiento

Cuestionarios

A continuación se presentan los resultados en función a la opinión de los profesionales encuestados acerca de las variables estudiadas (abordaje de las competencias emocionales a partir de las adaptaciones del BMGIM). Se seleccionaron datos puntuales (fragmentos) en cada una de los cuestionarios, que evidencian el abordaje de las categorías aludidas. Dichos datos se exhiben en cursiva. Se encontró, entonces, que dichas adaptaciones en el contexto escolar contribuyen a:

- Dar una vía de expresión emocional relativamente libre a los niños, para que manifiesten su “verdadero self”, su vitalidad y carácter auténticos (*2.2. Expresión Emocional; 3.5. Auto-eficacia emocional*)
- Trabajar los sentidos a través del lenguaje no-verbal, para poner más atención en uno mismo, percibir qué sensaciones provoca la música, aprender a escuchar, darle forma a lo que se experimenta a través del dibujo, ponerle nombre a las emociones al momento de compartirlas (*1.1. Toma de Conciencia de las propias emociones; 1.2. Dar nombre a las emociones; 4.3. Practicar la comunicación receptiva; 4.4. Practicar la comunicación expresiva*)
- Favorecer la comprensión y conciencia emocional, al explorar su mundo interno y llevar una nueva conciencia a su vida diaria (*1. Conciencia emocional*)

- Proveer una oportunidad para desarrollar la autoestima y la autovaloración (3.1. *Autoestima*)
- Aprender y experimentar emociones dentro de un contexto seguro y contenedor
- Aprender cómo lidiar efectivamente con las emociones y a expresarlas de manera honesta (2.3. *Regulación Emocional*; 2.4. *Habilidades de afrontamiento*; 2.2. *Expresión Emocional*; 3.5. *Auto-eficacia emocional*)
- Expresar sus emociones a través del arte, la escritura y compartiendo verbalmente y descubrir opciones positivas para expresarlas; aprender que la música y el arte son vehículos importantes para expresarse (2.2. *Expresión Emocional*; 4.4. *Practicar la comunicación expresiva*)
- Los niños pueden aprender al compartir con otros (4.5. *Compartir emociones* 4.6. *Comportamiento pro-social y cooperación*)
- Los niños pueden entrar en contacto con su creatividad y descubrir sus propios valores (3.5. *Auto-eficacia emocional*)
- Los niños responden de forma positiva porque el BMGIM aborda sus necesidades personales.
- Pueden desarrollarse los principios de la confianza y la resiliencia (1.3. *Comprensión de las emociones de los demás*; 3.7. *Resiliencia*; 4.2. *Respeto por los demás*)
- Ayuda a los estudiantes a identificar emociones, expresarse exteriormente (1.1. *Conciencia emocional*; 2.2. *Expresión Emocional*; 4.4. *Practicar la comunicación expresiva*)
- Comienzan a entender y manejar sus emociones y perspectivas sobre las circunstancias de la vida; ayuda a los niños a empezar a procesar y aprender a manejar los eventos de la vida

en el preciso momento en que las cosas están sucediendo; propicia la introspección y la auto regulación (*1. Conciencia emocional; 2.1 Interacción emoción-cognición-comportamiento; 2.3. Regulación emocional; 4.8. Prevención y solución de conflictos; 2.4. Habilidades de afrontamiento*)

- Los niños aprenden de las repetidas experiencias con GIM que tener emociones está bien, y que es algo importante el descubrir qué hay adentro de sí, y el expresarlo exteriormente (*3.5. Auto-eficacia emocional; 2.2. Expresión Emocional; 4.4. Practicar la comunicación expresiva*)

- Los niños ganan habilidades y entendimientos que pueden potencialmente ayudarlos a enfrentar las vicisitudes y dificultades en cualquier etapa de su vida futura (*4.8. Prevención y solución de conflictos; 2.4. Habilidades de afrontamiento*)

- Pueden proveer una mayor sensibilización al proceso de escucha exterior e interior (*1. Conciencia emocional; 1.3. Comprensión de las emociones de los demás; 4.3. Practicar la comunicación receptiva*)

- Fortalece la contención de dinámicas interpersonales (*4. Competencia social*)

Conclusiones

Se considera que esta investigación ha podido demostrar, en principio, que las adaptaciones del BMGIM abordan la mayoría de las competencias emocionales dentro de las sesiones y, por lo tanto, que contribuyen a la educación emocional de los niños y adolescentes dentro del ámbito educativo. Asimismo, también se ha logrado conocer y constatar de forma exhaustiva *el modo* en que dichas competencias emocionales fueron trabajadas en las diferentes adaptaciones analizadas en este trabajo.

Respecto a las publicaciones, se han logrado vislumbrar las contribuciones positivas y salugénicas que aportan las adaptaciones del BMGIM a la educación emocional, y se ha encontrado más información de la esperada. Las propuestas metodológicas de las adaptaciones del BMGIM dentro de las aulas escolares exponen posibilidades novedosas para el abordaje e integración de las emociones, la imaginación y la creatividad de los niños y adolescentes, al favorecer una instancia intrapersonal e interpersonal en un contexto que deviene terapéutico.

En cuanto al análisis de las competencias emocionales dentro de las publicaciones, es importante destacar que, debido a que en muchos casos se ha interpretado el material bibliográfico en relación a la definición conceptual de dichas competencias, se asume, por lo tanto, que esta elección inevitablemente ha recaído en una interpretación subjetiva de la autora. Por tal motivo, se considera que los cuestionarios han sido de valiosa importancia para complementar la información recabada de las publicaciones, como también para corroborar las interpretaciones subjetivas sobre el material, anteriormente descriptas.

A partir del análisis de las adaptaciones, se pudo comprender que aún no hay un consenso establecido sobre la delimitación metodológica. Al indagar acerca del tipo de adaptación aplicada dentro de las fuentes consultadas, se encontró que son pocas las que exponen una adaptación o utilización estandarizada del BMGIM, como es el caso de „*Música e Imaginería en Grupo*“ (*GrpMI*) o „*Historias, Música e Imaginería*“. Otro aspecto que hubiera sido interesante estudiar, pero que ha quedado fuera del alcance de esta investigación, es el análisis de los programas musicales utilizados dentro de las diferentes adaptaciones, en relación a los parámetros musicales, la estructura y forma musical, el estilo, entre otras características.

Con respecto al tipo de encuadre, se concluye que las adaptaciones del BMGIM para encuadres grupales, utilizan la música y la imagería para promover la sensopercepción, el registro emocional, la imaginación y la creatividad dentro de un contexto que brinda seguridad y contención, aunque advirtiéndose que, en el caso en que algún niño presente una situación que exceda los límites del encuadre, debe ser transmitido a los directivos de la escuela para evaluar la posibilidad de un tratamiento individual. Esta situación también deja entrever que los alcances terapéuticos de las adaptaciones de este método con niños pueden profundizarse mejor dentro de un encuadre individual, en el cual la musicoterapeuta aborda la temática específica que el niño necesita trabajar, pudiendo enfocarse detenidamente en su proceso (tal como ha esbozado una profesional en las respuestas del cuestionario).

En referencia al *Modo de evaluación*, se concluye que aún no hay un modo de evaluación formal para las adaptaciones en encuadres grupales, mientras que sí lo hay para la aplicación del BMGIM original en encuadres individuales, como es la “Escala para evaluar las respuestas en GIM” (Bruscia, 2000). Se considera que esta escala también podría “adaptarse”, tomando algunos elementos, y aportando otros nuevos, para enriquecer la evaluación a partir de la especificidad que arroja el encuadre grupal. Por otro lado, se ha encontrado interesante el modo de evaluación realizado por Weiss (1997), que contempla muchos elementos para evaluar de forma rigurosa el proceso individual y grupal, entre ellos las autoevaluaciones de las propias estudiantes. Por supuesto, este tipo de evaluación resulta más aplicable con adolescentes, por su capacidad de simbolización y de registro de sí mismas. En el caso de los niños, se podría hacer un seguimiento del material resultante de la integración de la experiencia (dibujos, registros escritos, registros verbales), para

detectar los indicadores del proceso, documentar las respuestas de los niños, evaluar el cumplimiento de objetivos para así poder ajustarlos a las necesidades requeridas por el grupo. Es en esta instancia en la cual lo terapéutico adviene. Según Bruscia (1998): “Dentro de la sesión, el terapeuta tiene la responsabilidad (...) de determinar de una manera objetiva el progreso del cliente y la efectividad de los procedimientos terapéuticos” (p. 117)

Con esta investigación se ha querido dar a conocer otros tipos de aplicación del BMGIM, y visibilizar sus posibilidades de abordar la educación emocional de los niños y adolescentes. Igualmente, se espera que este estudio sirva de base para futuras investigaciones que puedan dilucidar el modo en que otros métodos musicoterapéuticos, dentro del ámbito educativo, también abordan los contenidos de la educación emocional, aún sin adscribirse a las terminologías específicas de ese paradigma.

Consideraciones Finales

Las adaptaciones del GIM en el contexto escolar, habilitan y validan la imaginación dentro del aula, la cual es un componente muy importante para el desarrollo y la salud integral de los niños. El mundo de la imaginación enriquece la creatividad y ayuda al desarrollo de las habilidades de afrontamiento o de resolución creativa de conflictos.

La posibilidad de favorecer el contacto de los niños con sus emociones, sensaciones y pensamientos al momento en que se manifiestan, a partir de un registro corporal-sensitivo-interocepcivo, y de una observación del estado interno presente, es la base para aprender sobre las emociones tempranamente; aprender a desarrollar diferentes mecanismos de regulación, manejo y afrontamiento de las situaciones que causan mucho sufrimiento en la infancia, y posteriormente en la adultez. Entrar en contacto sensible con

los indicios de las emociones en el cuerpo (sensaciones), es un punto de partida fundamental para lograr una actitud reflexiva y desarrollar una instancia de observación, que colaboren en encontrar formas de actuar e interactuar. Por ello, la escuela se presenta como uno de los escenarios más propicios para trabajar en la construcción de aquella actitud reflexiva que devenga de un registro emocional sensible, favoreciendo así la empatía y el respeto hacia los demás, hacia el entorno.

Las adaptaciones del BMGIM dentro del ámbito educativo dan cuenta de un lugar en el cual Salud y Educación se encuentran, para trabajar y resolver de forma conjunta los desafíos de estos tiempos, y potenciar los recursos de los niños y adolescentes. Este método musicoterapéutico, que se implementa dentro de las aulas escolares, se presenta como un enfoque de promoción de la salud, que demuestra la importancia de la participación de las disciplinas del campo de la salud dentro del ámbito educativo, y la capacidad de la musicoterapia para abordar los lineamientos de programas de Educación Emocional.

Agradecimiento

La autora agradece a la Lic. Tosto Virginia por la tutoría de la presente investigación.

Referencias

- Arana Oregui, A. (s. f). Música e imágenes en contextos educativos. (Tesis de postgrado)
Instituto MAP, Vitoria-Gasteiz, España.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida.
Revista de Investigación Educativa, 21 (1), 7-43
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales.
Universidad de Barcelona. Facultad de Educación: *UNED Educación XXI* (10) ,61-82
- Bruscia, K. (1998). Musicoterapia. Métodos y prácticas. (2007) México: Editorial Pax

- Bruscia, K. (2000). A Scale for Assessing responsiveness to Guided Imagery and Music. *Journal of the Association for Music and Imagery*, p. 7.
- Bruscia, K. & Grocke, D. E. (2002). *Guided Imagery and Music: The Bonny Method and beyond*. Barcelona Publishers.
- Bonny, H. & Savary, L. M. (1973). La música y su mente. Cómo la música puede transformarnos Interiormente. (1993) Madrid: Editorial EDAF
- Craig, A. D. (2008). Interoception and Emotion: a Neuroanatomical Perspective. En Lewis, Haviland-Jones & Barrett (eds.) *Handbook of Emotion*, Third Edition, Cap. 16. Guilford Press
- Damasio, A. R. (2000). Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia. Editorial Andrés Bello
- Goldberg Smith, F. (1992). Images of emotion: the role of emotion in GIM. *Journal of the Association for Music and Imagery*.
- Grocke, D & Wigram, T (2007). Métodos receptivos de musicoterapia. Técnicas y aplicaciones clínicas para musicoterapeutas, educadores y estudiantes. Editorial AgrupArte Producciones.
- Grocke, P. & Moe, T. (2015). *Guided Imagery & Music (GIM) and Music Imagery Methods for individual and Group Therapy*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación (Sexta Edición). McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Herraiz Portillo, M. (2015). La conciencia emocional en Escuela Secundaria: Intervención con Musicoterapia GIM: Jornadas de Buenas Prácticas Educativas, *APOCLAM* (26)
- Malaisi, Lucas (2015) La educación emocional necesita abordaje transversal y curricular. Entrevista con Lucas J.J. Malaisi. Recuperado de <https://bit.ly/3gHwz1W>
- Merritt, S. (1996). *Mind, Music and Imagery: Unlocking the Treasures of your Mind*. Santa Rosa, CA: Aslan Publishing.
- Moreno Marimon, M & Sastre Vilarrasa, G. (2010). Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario. *Educació I Conflicte: la mediació com a recurs*. Annabel Fontanet i Caparrós.

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Programme on Mental Health. Ginebra
- Powell, L.T. (2007-2008). An adaptation of the Bonny Method of Guided Imagery and Music for Public Schools. *Journal of the Association for Music and Imagery*, (11).
- Powell, L. (2015). An adaptation of the Bonny Method of Guided Imagery and Music in School Classrooms. En Grocke, P. & Moe, T (Eds). (2015) *Guided Imagery & Music (GIM) and Music Imagery Methods for individual and Group Therapy*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Proyecto de ley de Educación Emocional (s.f.). Recuperado de: <https://bit.ly/2DAkwVF>
- Roy Weiss, M. (1997). Guided Imagery and Music Group Experiences with adolescent girls in a High School setting. *Journal of the Association for Music and Imagery*.
- Summer, L. (1981). Tuning up in the classroom with Music and Relaxation. *Journal of the Society for Suggestive-Accelerative Learning and Teaching*. 6 (1).
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?*. Place de Fontenoy, Francia.