

**COM MOTIVAR L'ALUMNAT DE L'ESO
A TRAVÉS DE L'ÀREA DE MÚSICA?
LA FORMACIÓ CORPORAL COM A RECURS DIDÀCTIC**
¿CÓMO MOTIVAR AL ALUMNADO DE LA ESO
A TRAVÉS DEL ÁREA DE MÚSICA?
LA FORMACIÓN CORPORAL COMO RECURSO DIDÁCTICO
*HOW TO MOTIVATE THE COMPULSORY SECONDARY
EDUCATION STUDENTS THROUGH THE AREA OF MUSIC?
BODY TRAINING AS A DIDACTIC RESOURCE*

*Paloma Mora Goterris**
*José María Peñalver Vilar***

DOI: 10.7203/anuari.psicologia.18.1.79

Resum

Es presenta una proposta didàctica que pretén oferir, a l'alumnat d'ensenyament secundari obligatori, una educació i una formació corporal bàsiques, a través de l'àrea de música. La finalitat és realitzar una recerca que ens permeti conèixer si, a partir de l'àrea de música, es pot afavorir l'actitud, l'interès i la motivació dels alumnes d'aquest nivell educatiu per aquesta assignatura, i contribuir, alhora, al seu desenvolupament integral. Aquesta proposta també permet oferir als alumnes de l'ESO l'oportunitat d'aprendre i experimentar amb tècniques específiques.

Paraules clau: educació musical, expressió corporal, educació secundària obligatòria, motivació, estratègies d'intervenció.

* Doctora en Educació. Universitat Jaume I de Castelló. <al226576@alumail.uji.es>.

** Dpt. d'Educació, Àrea de Música (Universitat Jaume I de Castelló). Correspondència: <penalver@edu.uji.es>.

Resumen

Se presenta una propuesta didáctica que pretende ofrecer, al alumnado de enseñanza secundaria obligatoria, una educación y una formación corporal básicas, a través del área de música. La finalidad es realizar una investigación que nos permita conocer si, a partir del área de música, se puede favorecer la actitud, el interés y la motivación de los alumnos de este nivel educativo por esta asignatura, contribuyendo al mismo tiempo a su desarrollo integral. Esta propuesta, también permite ofrecer a los alumnos de la ESO la oportunidad de aprender y experimentar con técnicas específicas.

Palabras clave: educación musical, expresión corporal, educación secundaria obligatoria, motivación, estrategias de intervención.

Abstract

The work presents a didactic proposal which wants to offer, to Compulsory Secondary Education students, a basic education and training in corporal conscience, through the subject of music. The purpose of this investigation is to know if by means of music, we can favor the attitude, the interest, and the motivation of these students and contribute, at the same time, to their integral development. This proposal, also allows us to offer to the secondary students the opportunity to learn and experiment with specific corporal techniques.

Key words: musical education, body language, secondary obligatory education, motivation, strategies of intervention.

Objectius

Els objectius principals d'aquesta recerca consisteixen, d'una banda, a mesurar la motivació que tenen els alumnes d'ensenyament secundari obligatori en l'assignatura de música, i de l'altra, a promoure aquesta motivació a través d'una intervenció de curta durada de caràcter interdisciplinari. Atès que la motivació és un dels determinants més significatius del rendiment acadèmic dels alumnes, especialment en l'etapa de l'adolescència.

Per aconseguir aquests objectius es presenta una proposta didàctica que pretén oferir a l'alumnat d'ensenyament secundari una educació i una formació bàsiques en consciència corporal a través de l'àrea de música. La finalitat és realitzar una recerca que permeti conèixer si, a partir de l'àrea de música i per mitjà de continguts propis d'aquesta, es poden treballar també altres continguts interdisciplinaris. D'aquesta manera s'afavoreix l'actitud, l'interès i la motivació dels alumnes d'aquest nivell educatiu per l'assignatura de música i es contribueix alhora al seu desenvolupament integral.

L'actitud i els coneixements corporals es consideren fonamentals per aconseguir una educació integral dels alumnes, i es pretén oferir als alumnes de l'ESO l'oportunitat d'aprendre i experimentar amb tècniques específiques.

I si el principi de l'educació és el desenvolupament integral de la persona,¹ i segons Piaget:

L'objectiu principal de l'educació és formar homes capaços de fer coses noves que no repetisquen simplement el que altres generacions han fet: homes que siguin creatius, que tinguen inventiva i que siguin descobridors. El segon objectiu de l'educació és formar ments amb la capacitat d'exercir la crítica, que puguin comprovar per si mateixes el que se'ls presenta i no ho accepten simplement sense més ni menys. (Citat en León, 2006, 5)

És necessari que aquests individus disposen d'una certa capacitat de consciència corporal, ja que aquesta suposa el mitjà fonamental per a canviar i modificar les respostes emocionals i motores que el nostre cos ens transmet. Això és a causa d'anomalies o canvis en la nostra vida quotidiana que ens aporten la capacitat d'escollir i actuar en funció d'aquests.

Introducció

Sovint es constata la poca importància que es concedeix a l'actitud i el coneixement corporal davant situacions d'estrès i d'ansietat, on els elements de bloqueig i crispació solen aparèixer com a constants en alguns estudiants, que arriben moltes vegades a minvar les seues possibilitats, i la seua capacitat d'aprenentatge.

D'aquesta manera, el treball de consciència corporal es converteix en una aportació fonamental en la formació de tota persona. Serà imprescindible un coneixement mínim de l'anatomia com de les diferents tècniques posturals i de treball corporal que, amb la finalitat que perduren en l'alumne, es desenvoluparan a través de l'experiència pràctica, tant en el context individual com en el grupal.

En aquest sentit, la poca experiència acumulada pels alumnes durant l'aplicació del currículum general dels ensenyaments obligatoris, tant en primària com en secundària, pel que fa a aquests continguts que la legislació específica únicament per a l'assignatura d'educació física, evidencia no sols la falta d'intervenció en el treball de consciència corporal, sinó l'extraordinària necessitat

1. Declaració dels Drets de l'Home, Declaració dels Drets de l'Infant, Constitució Espanyola de 1978, LOGSE de 1990, LOE de 2006 i LOMCE de 2013. «Quan arriben les dates dels exàmens, per a alguns alumnes comença un calvari, del qual a vegades és difícil eixir. Apareixen sentiments d'inseguretat, angoixa, por, bloquejos, etc.» (Rodríguez, sense data, 2).

que continua havent-hi dins del currículum vivencial del mateix alumnat, i deixa obert tot un ventall de possibilitats i de possibles aplicacions.

La necessària capacitat d'autoobservació, que pot ser utilitzada com a estratègia d'avaluació o com a estratègia de tractament (motivació i component actiu del tractament) (Benguría i al., 2010, 34), es converteix així en una experiència educativa gratificant que aporta un epíleg prou significatiu en els joves que acaben aquesta etapa d'educació obligatòria. També enceta un interessant camí, tant per tots aquells que posteriorment vulguen orientar la seua activitat a la realització de posteriors estudis superiors, com per als que decidisquen accedir directament a la vida professional o a qualsevol altre tipus d'estudis, ja que com a persones que són, aquestes vivències els seran útils en qualsevol situació.

Es poden enumerar una sèrie de fonaments principals de la consciència corporal, del descobriment i la presa de consciència d'un mateix –taula 1–, necessaris per a arribar a tenir un desenvolupament òptim de la consciència del propi cos. Per a afavorir aquest desenvolupament és necessari també tenir en compte una sèrie d'aspectes –taula 2– indispensables perquè aquest desenvolupament es pugui efectuar.

TAULA 1
Fonaments de la consciència corporal

1. Presa de consciència de la respiració.
2. Identificació i autonomia de tots els moviments.
3. Control de la motricitat fina de les mans i els dits.
4. Lateralitat dels moviments.
5. Expressió, creativitat i improvisació.
6. Desenvolupament expressiu dels sentits i les sensacions.
7. Coneixement global i segmentari del propi cos.
8. Elements principals de cada una de les parts del cos en si mateixos i en els altres individus.
9. Mobilitat-immobilitat.
10. Canvis posturals –estirat, dret, de genolls, assegut...– Com afecten aquests a la percepció del cos i a la interpretació.
11. Desplaçaments, salts, girs –d'unes postures a altres–. Com afecta el moviment a la interpretació.
12. Agilitat i coordinació global.
13. Noció i mobilització de l'eix corporal.
14. Equilibri estàtic i dinàmic.
15. Coordinació oculomanual.

TAULA 2
Aspectes principals de la presa de consciència corporal

1. Prendre consciència del cos com a element expressiu i vivencial
2. Conèixer, desenvolupar i experimentar els elements de l'expressió: espai, temps i moviment i totes les seues combinacions
3. Conèixer, desenvolupar i afavorir la comunicació intrapersonal, interpersonal, intra-grupal i intergrupala
4. Treball en grup
5. Vivenciar situacions que afavorisquen l'autoconeixement, la percepció, sensibilització, desinhibició, un clima de llibertat i creativitat

Encara que es poden trobar aquests mateixos fonaments i aspectes principals de la presa de consciència corporal en multitud de llibres, articles, pàgines web i blogs, per a l'elaboració d'aquestes taules s'ha pres Espinosa (2009) com a referència.

De vegades es poden experimentar, per mitjà del treball en parelles o en grup, sensacions o moviments en músculs, ossos o articulacions, que no es poden descobrir en el propi cos, i per entendre la seua manera de funcionar, és fonamental l'experimentació amb el cos, reforçada amb explicacions més teòriques.

Herbart estipulava que si unes experiències en segueixen altres, cal seguir els passos que permeten associar, connectar i crear nous coneixements. (Martínez, 2004: 1).

Per això, es planteja per a aquesta recerca un mètode d'ensenyament-aprenentatge teoricopràctic, obert a cada moment a canvis, ja que com el mateix Martínez (2004) diu:

L'experiència ens demostra que cap mètode conegut té èxit amb tots els alumnes ni aconsegueix tots els objectius. La nostra tasca consistirà, doncs, a aportar un ambient d'ensenyament en el qual poder educar els alumnes amb una varietat de formes que faciliten el seu desenvolupament. (Íb.: 2)

Per aconseguir aquest fi és imprescindible deixar de ser pudorosos, i estar relaxats i oberts a experimentar quan es tracte de treballs per parelles o en grup; si se sent vergonya o s'està pendent de què diran els altres, o què em veuran o em deixaran de veure si faig això o allò, no serem capaços de mostrar el cos amb naturalitat i no podrem percebre amb naturalitat el cos dels altres. Simplement s'ha de tenir clar que sempre no s'estarà d'humor per a fer aquest tipus de treball corporal, i que en aquestes ocasions pot ser més profitós acceptar aquest fet i comu-

nicar als altres que no es desitja o que no s'està preparat per a aquesta pràctica, mentre es roman com a simple observador veient com experimenten els altres.

En general, es pot dir que amb un desenvolupament adequat de tots els elements de la consciència corporal no solament s'aconseguirà un bon control del cos, sinó que també es brindarà l'oportunitat de desenvolupar diversos aspectes en l'ésser humà, com les emocions, l'aprenentatge, l'autoconeixement, l'autocontrol, etc.

Tots els elements desenvolupats de manera progressiva i sana, en un estat de complet benestar físic, mental i també social (OMS, 1948), aconseguiran crear persones saludables i amb èxit tant internament com externament.

Mètode

Per verificar la situació real del tema que es vol tractar d'investigar, s'ha portat a terme un exhaustiu estudi a partir d'una cerca bibliogràfica en la qual s'han seleccionat aquells articles considerats afins per donar resposta a l'objectiu plantejat. Amb aquest efecte, s'han revisat les bases de dades electròniques d'ERIC, ProQuest Education Journals, Teacher Reference Center, Scopus, Dialnet i ISOC (Base de dades del CSIC), a més de buscar prèviament a la Biblioteca Virtual de la Universitat Jaume I de Castelló. Els descriptors emprats –taula 3–, tant de forma aïllada com amb les diferents combinacions –taula 4– que indiquem a continuació són:

TAULA 3
Paraules clau o descriptors

NÚM.	CASTELLÀ	ANGLÉS
1	«Educación musical»	« <i>Musical education</i> »
2	Motivación	<i>Motivation</i>
3	Intervención	<i>Intervention</i>
4	«Consciencia corporal»	« <i>Corporal conscience</i> »
5	Adolescencia	<i>Adolescence</i>

L'elecció d'aquests descriptors o paraules clau obeeix al fet que la recerca plantejada intenta demostrar que a través d'una intervenció amb continguts interdisciplinaris, basada en l'educació i en la formació corporal i desenvolupada a través de l'àrea de música, pot promoure la motivació dels estudiants d'educació secundària obligatòria, els quals es troben en plena adolescència.

TAULA 4
Combinacions de paraules clau o descriptors utilitzats

NÚM. CERCA	PARAULES CLAU EN CASTELLÀ	PARAULES CLAU EN ANGLÈS
1	«Educación musical», Motivación, Intervención, «Consciencia corporal», Adolescencia	«Musical education», Motivation, Intervention, «Corporal conscience», Adolescence
2	«Educación musical», Motivación, Intervención, «Consciencia corporal»	«Musical education», Motivation, Intervention, «Corporal conscience»
3	«Educación musical», Motivación, Intervención	«Musical education», Motivation, Intervention
4	«Educación musical», Motivación	«Musical education», Motivation
5	«Educación musical», Intervención	«Musical education», Intervention
6	«Educación musical», «Consciencia corporal»	«Musical education», «Corporal conscience»
7	«Educación musical», Adolescencia	«Musical education», Adolescence
8	«Educación musical», Motivación, «Consciencia corporal»	«Musical education», Motivation, «Corporal conscience»
9	«Educación musical», Motivación, Adolescencia	«Musical education», Motivation, Adolescence

Els filtres aplicats inicialment en les recerques van ser tan poc restrictius com fou possible amb la finalitat d'obtenir una quantitat de coincidències més elevada. Posteriorment, es van anar reduint concretant en major mesura les opcions de recerca avançada segons les possibilitats de cadascuna de les corresponents bases de dades, però en la primera es van indicar les opcions següents: *a)* qualsevol camp, *b)* totes les dates, *c)* tots els tipus de font, *d)* tots els tipus de document i *e)* tots els idiomes.

Es van revisar també les referències bibliogràfiques de tots els documents seleccionats en aquesta cerca, amb la finalitat de determinar si es podien incorporar a aquest estudi nous articles i llibres.

Un total d'11 documents van ser finalment seleccionats i analitzats. D'aquests documents, un era un llibre, un altre un treball final de grau i els nou restants, articles publicats en diverses revistes de l'àmbit de l'educació.

De totes les combinacions de les paraules clau utilitzades, únicament tres van conduir a obtenir resultats relacionats. Aquestes tres cerques van ser: la quarta –«educació musical», motivació–, la cinquena –«educació musical», intervenció– i la setena –«educació musical», adolescència–. Per aquest motiu,

cap dels documents analitzats presenta cap relació amb la formació i la consciència corporal. A continuació es presenta una taula –taula 5– que mostra les categories i subcategories que van emergir de l’anàlisi temàtica dels textos.

TAULA 5
Classificació temàtica dels estudis

EDUCACIÓ MUSICAL I MOTIVACIÓ	Educació infantil i primària Educació secundària / Adolescència Motivació en les activitats plantejades i en l’actuació del professorat
EDUCACIÓ MUSICAL I INTERVENCIÓ	Interdisciplinarietat Educació infantil i primària

La taula 6 mostra els documents que han estat inclosos en cadascuna de les categories temàtiques. Com que la major part dels textos provenen d’articles publicats en diferents revistes, no s’ha considerat necessari realitzar cap altra classificació.

TAULA 6
Classificació dels textos per categories

EDUCACIÓ MUSICAL I MOTIVACIÓ	Educació infantil i primària <ul style="list-style-type: none"> • Arguedas, 2004 • Arriaga, 2006 (1) • Arriaga i Madariaga, 2004 • Arriaga i Madariaga, 2014 • McCammon, 2008
	Educació secundària / Adolescència <ul style="list-style-type: none"> • Block, 2010 • González, 2013
	Motivació en les activitats plantejades i en l’actuació del professorat <ul style="list-style-type: none"> • Arriaga, 2006 (2) • Arriaga i Madariaga, 2004 • Arriaga i Madariaga, 2014
EDUCACIÓ MUSICAL I INTERVENCIÓ	Interdisciplinarietat <ul style="list-style-type: none"> • Arguedas, 2004 • Cosachov, 2003 • McCammon, 2008
	Educació infantil i primària <ul style="list-style-type: none"> • Jarillo-Díaz, 2014 • Kiese-Himmel, 2012

Després de l'anàlisi de l'escassa literatura trobada, no s'ha localitzat cap treball que haja centrat els seus objectius a intentar promoure la motivació dels alumnes d'educació secundària obligatòria per l'àrea de música a través d'una proposta interdisciplinària com la que nosaltres proposem. Però s'han trobat estudis que donen suport a les hipòtesis plantejades i que tenen diversos tipus de relació amb el tema proposat.

Per exemple, es considera molt interessant la proposta de McCammon (2008), perquè encara que el seu estudi va dirigit a promoure la motivació dels alumnes per la química a través de l'ús de la música en educació primària, l'autor posa l'accent en el potencial que té la música com a eina per a ensenyar altres matèries a través de continguts interdisciplinaris. McCammon defensa que: «La música com a eina per a l'aprenentatge pot ser utilitzada per qualsevol professor per a crear una atmosfera atractiva i excitant on els estudiants participen activament i aprenen a valorar la seua experiència a l'aula».

Cosachov (2003) ens introdueix ja en el resum del seu treball el plantejament següent: «Per què no plantejar-nos la possibilitat de desenvolupar l'ensenyament de la música des d'un conjunt de matèries relacionades entre si?». Coincideix a considerar l'àrea de música com un context de treball capaç d'estimular i motivar l'alumnat, amb una diversitat d'activitats de fàcil adaptació a les nostres necessitats didàctiques. I considera també les possibilitats que pot obrir la interdisciplinarietat en el tractament de l'educació musical, combinant multitud de matèries amb la mateixa música.

Jarillo-Díaz (2014) parla de la importància de l'educació musical en el desenvolupament integral dels infants. En aquest cas, el treball, una proposta d'intervenció didàctica per a ser portada a terme en una aula d'educació infantil, aporta dades sobre els beneficis de la música en els més petits i la seua rellevància en el desenvolupament cognitiu, motriu, afectiu i emocional i com a mitjà per a optimitzar tot el procés d'aprenentatge.

Block (2010) i González (2013) tracten la motivació dels adolescents per l'assignatura de música. En el primer cas, l'article presenta una proposta per als professors de música sobre com han de tractar els alumnes de secundària. L'autora insisteix en la importància d'entendre les característiques de tots els grups d'edat, i de dirigir les classes sense obstaculitzar la confiança i l'autoestima dels adolescents. D'altra banda, González fa un extens estudi sobre la motivació dels alumnes de secundària en diferents tipus de centre, de diverses zones de Mèxic. Però cap dels dos treballs planteja propostes o accions específiques per a promoure la motivació.

Arguedas (2004) destaca els «aspectes excel·lents de l'expressió corporal i l'educació musical, que faciliten el desenvolupament integral de la persona i per tant els processos d'ensenyament i d'aprenentatge» (p. 244), però enfoca el treball a l'educació infantil i primària. A més del fet que aquesta autora se centra

en la creativitat, i no en la motivació, cal recordar que el treball que ens ocupa es basa en l'educació i la formació corporal, que difereixen de l'expressió corporal.

Finalment, és necessari citar Arriaga (2006(1); 2006(2)) i Arriaga i Madariaga (2004; 2014), autors de diversos treballs elaborats principalment amb alumnes d'educació primària, i tots relacionats amb l'anàlisi de la motivació dels estudiants en funció de diversos aspectes com la influència de les formes d'actuació del professorat, la percepció de la dificultat de la música, el tipus d'activitats que prefereixen els alumnes en funció de la seua motivació o les condicions contextuals de la motivació.

També s'ha de tenir en compte que al llarg de la història s'han fet servir, i es continuen utilitzant encara, molts mètodes i tècniques per a promoure l'ensenyament i la pràctica musical. Mètodes com el mètode Tonic Sol-Fa, el mètode Chevais, el mètode Ward, el mètode Dalcroze, el mètode Martenot, el mètode Willems, el mètode Orff-Schulwerk, el mètode Kodály, el mètode Suzuki, el mètode Elizalde, el mètode Montessori o el mètode Aschero, etc. Però entre totes les metodologies desenvolupades per músics per a l'ensenyament de la música, únicament es pot recalcar el mètode Kovács com a mètode més pròxim als propòsits del treball presentat.

El mètode Kovács és una proposta que, recollint idees ja esbossades en el segle XVIII, ha estat específicament dissenyat en funció de les necessitats dels estudiants que aprenen a tocar un instrument, així com dels que ja exerceixen com a instrumentistes en la seua pràctica professional. El Dr. Géza Kovács, juntament amb la seua companya de recerca, la Dra. Zsuzsa Pásztor, el va desenvolupar a partir d'un estudi encomanat pel Conservatori de Budapest perquè analitzara les causes de l'augment de lesions entre músics professionals i estudiants.

Segons el Dr. Kovács:

El principal instrument en la música és el cos humà –i– de la mateixa manera que els esportistes dediquen un temps a preparar els músculs i les articulacions, i fins i tot la ment, abans d'iniciar un entrenament, les persones que toquen instruments musicals haurien de posar a punt el cos i la ment com a condició prèvia a les hores de pràctica (Kovács i Pásztor, 2010).

Kovács i Pásztor indiquen en la seua obra que l'objectiu de l'entrenament de moviments és garantir les condicions físiques i preparar el sistema nerviós, el sistema hormonal, la circulació i el metabolisme muscular per als exercicis en l'instrument. O dit amb altres paraules, aconseguir i desenvolupar la força, la tècnica i la resistència necessàries per a tocar i, més concretament, establir les bases dels moviments més generals i prendre'n consciència, ensenyar una tècnica correcta de respiració, corregir la postura i cuidar i mantenir totes aquestes funcions, tenint sempre en compte les necessitats individuals i les particularitats de cada alumne.

Per aquests motius, el mètode dissenyat pel Dr. Kovács i la seua col·lega la Dra. Pásztor, sí que està relacionat amb la intervenció, encara que, si és el cas, les activitats van dirigides a un públic més tècnic, en termes musicals, i amb uns objectius més específics.

No s'han de deixar sense citar altres mètodes i tècniques, com ara la tècnica Alexander, el mètode Feldenkrais o la metodologia d'anatomia per al moviment, que tot i no ser creats per músics ni per a l'ensenyament específic de la música, són també coneguts i molt usats en l'actualitat per músics per a millorar la seua qualitat interpretativa i promoure el seu benestar físic. Aquests mètodes estarien més connectats amb el tipus de treball que es pretén posar en pràctica.

En realitzar una cerca d'informació quant a instruments per valorar la motivació dels alumnes d'educació secundària obligatòria, s'han trobat els que segueixen:

- MAPE-I: Motivació per l'aprenentatge o l'execució (Alonso i Sánchez, 1992).
- EMA: Escala de motivació acadèmica (Vallerand i al., 1992).
- AM-1: Qüestionari d'automissatges motivacionals (Alonso, 1995).
- CEMA II: Qüestionari per a l'avaluació de metes acadèmiques en secundària (Núñez i al., 1997).
- MEVA: Motivacions, expectatives i valors relacionats amb l'aprenentatge (Alonso, 2005; en Alonso, 2007: 3-6).
- ÍNDEX EMPA: Índex d'avaluació motivacional del procés d'aprenentatge (Quevedo-Blasco, R.; Quevedo Blasco, V.J. i Téllez-Trani, 2016).

Després de la cerca realitzada sorgeix la necessitat d'analitzar i comparar aquests instruments a fi de trobar el model que més s'adapte a la intervenció. D'aquest breu estudi dels possibles instruments d'avaluació que són susceptibles de ser aplicats al treball que ens concerneix, es decideix aplicar l'índex EMPA –annex 1– pels motius següents:

- Representa l'instrument de mesura més recent, per això es considera que és el que més es pot ajustar a l'hora de mesurar la motivació dels estudiants de secundària en l'actualitat, ja que quan va ser elaborat ja es trobava vigent l'actual sistema d'educació secundària obligatòria.
- És un dels qüestionaris valorats més innovadors, ja que no es basa en qüestionaris anteriors desenvolupats a Espanya, ni representa l'adaptació al castellà de qüestionaris validats en altres llengües.
- Malgrat la poca antiguitat que té, ha estat desenvolupat a partir d'un ampli estudi desenvolupat a través d'un projecte de recerca i innovació educativa.

- El grup de recerca que l'ha desenvolupat està compost per un grup divers de professionals de l'àmbit de l'educació amb una àmplia trajectòria. Dins d'aquest grup es troba professorat i personal docent i investigador de la Universitat de Granada (Grup CTS-261), alumnat de postgrau en ciències de l'educació de la Universitat de Granada i professorat d'educació primària i secundària de la Conselleria d'Educació de la Junta d'Andalusia.
- Presenta una guia de correcció clara i precisa, que analitza els resultats tenint en compte el gènere i l'edat dels subjectes.
- Únicament intenta analitzar dos tipus de motivació, per tant pot arribar a baremar-los amb més precisió.
- La seua presentació resulta senzilla per a comprendre millor els subjectes.

Després d'aquesta primera elecció sorgeix la necessitat d'aplicar un segon-qüestionari que aporte més seguretat a l'hora d'analitzar els resultats obtinguts i que resulte d'ajuda en cas que els resultats obtinguts no es troben dins d'uns patrons lògics.

Després de comparar els qüestionaris AM-1 i CEMA-II, perquè són els que més es poden acostar a les característiques de l'índex EMPA, i d'ampliar la informació prèvia que se'n té, es decideix aplicar també el qüestionari AM-1 –annex 2– pels motius següents:

- Representa un instrument de més antiguitat, i a pesar que va ser desenvolupat abans que l'actual sistema educatiu a Espanya entrara en vigor, ha estat emprat en nombrosos estudis al llarg dels seus 22 anys de validesa.
- El seu autor (Alonso-Tapia, 1995) posseeix una àmplia trajectòria especialitzada en l'estudi de la motivació acadèmica i és autor d'innombrables estudis, articles i llibres relacionats amb el mateix tema. També és autor i coautor d'altres qüestionaris validats per a mesurar la motivació.
- Presenta una guia de correcció clara i precisa.
- Únicament intenta analitzar dos tipus d'automissatges, per tant pot arribar a baremar-los amb més precisió.
- La seua presentació resulta senzilla per a comprendre millor els subjectes.
- Resulta especialment sensible als canvis d'intervencions de poca durada i d'intensitat baixa.

Amb la finalitat de verificar la viabilitat i l'eficàcia dels qüestionaris seleccionats, l'AM-1 i l'índex EMPA, es va fer un breu estudi pilot en el qual es van emprar tots dos qüestionaris amb un grup divers de 15 subjectes, tots ells d'edats compreses entre els 12 i els 15 anys.

Abans d'iniciar aquesta tasca es va ampliar la cerca referent als instruments seleccionats per comprovar si requerien alguna mesura específica a l'hora de ser aplicats. Com que no es va trobar cap mesura específica, es va agrupar els 15 subjectes en grups de 4/5 persones i no se'ls va imposar un límit de temps, sinó que se'ls va sol·licitar que, en finalitzar cada un dels qüestionaris, indicaren al marge superior el temps que havien tardat a emplenar-los. Així mateix, se'ls va indicar que encerclaren els ítems que no comprengueren.

La finalitat d'aquest estudi va ser:

- Comprovar el temps mitjà que requerien els subjectes per a fer els qüestionaris seleccionats.
- Comprovar la comprensibilitat de tots els ítems que componen tots dos qüestionaris.
- Realitzar una primera presa de contacte amb els instruments de mesura que empràrem posteriorment.
- Posar en pràctica els procediments requerits per a la correcció i la interpretació dels resultats abans d'iniciar les intervencions als instituts.
- En finalitzar aquest estudi vam comprovar:
- Que tots dos qüestionaris són de fàcil comprensió per a tots els subjectes, ja que només en casos aïllats han encerclat algun ítem perquè no entenen el que se'ls demanava, i els ítems en qüestió varien segons el subjecte.
- Que el temps requerit pels subjectes per a emplenar els qüestionaris és de 6 minuts per al qüestionari AM-1, i de 5 minuts per al qüestionari índex EMPA.
- Que les guies per la correcció i la interpretació de resultats que acompanyen els qüestionaris són, en tots dos casos, prou clares i precises per a la seua aplicació.

Després d'estudiar l'estat de la qüestió, la cerca i l'elecció dels instruments de mesura i el seu estudi pilot, el nostre objectiu fonamental se centra a demostrar que l'aplicació d'aquesta programació alternativa afavoreix la motivació per l'assignatura de música.

Amb aquesta finalitat s'han escollit vuit grups d'alumnes, quatre de 2^{on} curs de l'ESO i altres quatre de 3^{er}, de dos centres de règim general.

Després de l'estudi i l'anàlisi prèvia dels possibles instruments d'avaluació, se'ls ha passat els dos qüestionaris seleccionats, el qüestionari índex EMPA (Quevedo-Blasco, R.; Quevedo Blasco, V.J. i Téllez-Trani14, 2016) i el qüestionari d'automissatges motivacionals AM-1 (Alonso15, 1995), per conèixer la seua motivació inicial envers l'assignatura. Després d'aquesta valoració preliminar, s'ha posat en pràctica la nostra proposta basada a l'educació i la formació corporal a través de la música amb la meitat d'aquests grups, als quals hem

anomenat grups d'intervenció, amb l'objectiu de poder mesurar, en finalitzar la nostra intervenció, si s'ha experimentat una millora significativa en la motivació d'aquests grups en relació amb els alumnes dels grups de control, els quals no han rebut cap intervenció específica.

L'actuació realitzada en els grups d'intervenció conté continguts interdisciplinaris i té una durada de 14 sessions. En cada una d'aquestes sessions es treballen continguts propis de l'assignatura de música, de l'assignatura d'educació física i de l'assignatura de ciències naturals. La intervenció té especificats els seus propis instruments d'avaluació, dirigits a poder adaptar i modificar durant qualsevol moment de la recerca els continguts i la metodologia, per facilitar-ne l'assimilació per part dels alumnes.

Descripció de la intervenció

Entre les dues fases en què s'ha dividit la intervenció, hi han participat un total de dos-cents trenta-tres alumnes –taula 7–, dels quals cent noranta-sis alumnes han sigut tractats com a subjectes vàlids en el nostre estudi posterior, i els trenta-set restants han hagut de ser rebutjats com a subjectes no vàlids.

TAULA 7
Nombre total d'alumnes participants en la investigació

IES	SUBJECTES VÀLIDS	SUBJECTES NO VÀLIDS	TOTAL SUBJECTES
<i>IES Miralcamp</i>	91	20	111
<i>IES Tàrraga</i>	105	17	122
TOTAL	196	37	233

Si es disgreguen aquests nombres i es divideix el total segons les dues fases de la intervenció, el grup a què pertanyen, el sexe i la seua validesa per al nostre estudi, tenim que:

TAULA 8
Participants de l'IES Miralcamp

IES MIRALCAMP (CURS 2012/2013) – 1 ^{ra} FASE DE LA INTERVENCIÓ										
GRUP	TIPUS DE GRUP	SUBJECTES VÀLIDS			SUBJECTES NO VÀLIDS			TOTAL SUBJECTES		
		Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total
2 ^{on} C	Control	15	11	26	0	4	4	15	15	30
2 ^{on} D	Intervenció	12	13	25	3	1	4	15	14	29
3 ^{er} B	Control	9	5	14	6	3	9	15	8	23
3 ^{er} C	Intervenció	8	18	26	1	2	3	9	20	29
TOTAL		44	47	91	10	10	20	54	57	111

TAULA 9
Participants de l'IES Tàrrrega

IES TÀRREGA (CURS 2013/2014) – 2 ^{ona} FASE DE LA INTERVENCIÓ										
GRUP	TIPUS DE GRUP	SUBJECTES VÀLIDS			SUBJECTES NO VÀLIDS			TOTAL SUBJECTES		
		Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total
2 ^{on} D	Control	17	14	31	1	0	1	18	14	32
2 ^{on} F	Intervenció	16	11	27	3	3	6	19	14	33
3 ^{er} F	Control	13	12	25	2	2	4	15	14	29
3 ^{er} E	Intervenció	15	7	22	3	3	6	18	10	28
TOTAL		61	44	105	9	8	17	70	52	122

Com es pot observar en les taules anteriors, dels dos-cents trenta-tres subjectes que van prendre part en la intervenció, cent onze eren alumnes de l'IES Miralcamp de Vila-real i van participar en la primera fase realitzada durant el curs acadèmic 2012/2013. Els cent vint-i-dos restants, alumnes de l'IES Tàrrrega també de Vila-real, van participar en la segona fase realitzada el següent curs acadèmic 2013/2014.

Si s'observen les taules, es pot conèixer també quants d'aquests alumnes pertanyien als grups de control, que no van rebre cap intervenció específica, i quants pertanyien als grups d'intervenció, que van prendre part en tota la actuació.

El motiu pel qual es diferencia entre el sexe dels subjectes és que un dels qüestionaris seleccionats, l'índex EMPA, té en compte aquest criteri a l'hora d'analitzar els resultats; per aquest motiu s'ha considerat pertinent tenir-ho en compte a l'hora de presentar totes les dades de l'estudi.

Finalment, respecte als subjectes que no han resultat viables per a ser tinguents en compte en l'estudi, i els motius que han portat a rebutjar-los. Els possibles motius són aquests quatre:

- Convaliden: es tracta d'alumnes que tenen convalidada l'assignatura de música i per tant no assisteixen a les classes.
- Absentistes: es tracta d'alumnes que no acudeixen al centre des de fa temps per motius no justificats, i des del mateix centre es tracten com a alumnes absentistes perquè són menors de setze anys i estan obligats a assistir al centre.
- Baixa: es tracta d'alumnes que figuren en les llistes d'inici de curs però que posteriorment han sigut baixa del centre per diversos motius.
- No han realitzat tots els qüestionaris: es tracta d'alumnes que per faltar al centre els dies pertinents, no han realitzat tots els nostres qüestionaris de motivació, per la qual cosa no poden ser presos com a vàlids perquè no disposem de tota la informació necessària.

Els continguts principals de la intervenció s'agrupen en tres blocs de diverses sessions cada un. Els tres blocs, que són: estiraments, respiració i relaxació, estan estructurats tant amb continguts teòrics com amb continguts pràctics. Els continguts pràctics es duen a terme a través d'activitats individuals i grupals. Per a la realització d'algunes de les sessions pràctiques es requereix un espai diàfan amb equip d'àudio, on tots els alumnes es puguin col·locar estirats per a fer els exercicis correctament. La resta de les sessions es duran a terme a les aules de música habituals, que hauran de disposar d'equip d'àudio i projector. Per ajudar els alumnes en la tasca d'elaborar el diari de classe –instrument propi de la intervenció–, i perquè puguin seguir millor el ritme de les explicacions teòriques, en cada sessió se'ls projectarà un guió bàsic a manera d'esquema, elaborat principalment amb imatges.

A les sessions que s'empren per a treballar aquests blocs cal afegir-ne altres que seran imprescindibles com a introducció al treball posterior amb els alumnes, per a mesurar la seua motivació per l'assignatura de música, per conèixer per endavant els seus coneixements previs sobre els temes que s'abordaran i per conèixer les seues preferències musicals i els seus hàbits.

L'elecció d'aquests tres blocs concretament respon a diversos motius:

- a) Permeten treballar molts dels fonaments de la consciència corporal especificats en la taula 1 de la introducció basada en Espinosa (2009).

- b) Krauskopof (1999) diu que «l'adolescència és una etapa crucial del desenvolupament humà. Es tracta d'una transició entre la infantesa i l'etapa adulta, durant la qual tenen lloc moltes transformacions en el pla intel·lectual, sexual, social i en l'elaboració de la identitat» (publicació electrònica sense número de pàgina).

I afegeix:

En l'adolescència, període adscrit a l'educació secundària obligatòria, es replanteja la definició personal i social de l'ésser humà a través d'una segona individualització que mobilitza processos d'exploració, diferenciació del medi familiar, cerca de pertinença i sentit de vida. Aquesta situació es fa crítica en els temps actuals, ja que els i les adolescents són els portadors dels canvis culturals. Demanen, per al medi adult, una reorganització d'esquemes psicosocials que inclouen l'establiment de nous models d'autoritat i metes de desenvolupament innovadores. Sense les condicions adequades, les noves interaccions personals i socials poden afavorir l'emergència de grans riscos i danys (Krauskopof, 1999, publicació electrònica sense número de pàgina).

Krauskopof (1999) també exposa de forma esquemàtica, en el seu article, una taula on ens mostra canvis rellevants que poden reconèixer-se en les tres principals fases de l'adolescència. Segons aquesta taula, en l'adolescència primerenca, que se sol donar entre els 10 i els 13 anys aproximadament, apareix una preocupació pel físic i emocional, incloent-hi una reestructuració de l'esquema i imatge corporal.

La imatge corporal, segons Rivarola (2003), és

la representació mental del cos, que es va gestant durant la infantesa, i és en l'adolescència on resulta transcendental per al desenvolupament psicosocial de l'individu. La imatge del cos constitueix una part molt important de l'autoestima de moltes persones, especialment en l'etapa de l'adolescència (p. 152).

I afegeix:

Un criteri diagnòstic present en patologies de trastorns alimentaris és que els pacients tenen distorsionada la imatge del seu cos, i perceben el cos, o certes parts, més grans, voluminoses o desproporcionades del que són realment (Rivarola, 2003: 152).

Per això, treballar els continguts que es proposen en els tres blocs precisament en aquesta etapa educativa, durant la qual els alumnes es troben entre l'adolescència primerenca i l'adolescència mitjana, pot aportar-los eines i tècniques que els ajuden en la construcció d'una bona imatge corporal, i contribuir positivament al seu posterior desenvolupament personal i emocional.

Les activitats proposades en la intervenció pretenen treballar també diversos continguts curriculars establerts dins dels continguts mínims per a l'assignatura de música en 2n i 3r curs de l'ESO pel Reial decret 1631/2006, de 29 de desembre, publicat en el Butlletí Oficial de l'Estat (BOE) el 5 de gener de 2007, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria.

Respecte a les vuit competències bàsiques identificades dins del marc de la proposta realitzada per la Unió Europea,² segons el qual són les que permeten posar l'accent en els aprenentatges que es consideren imprescindibles, des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels sabers adquirits i que s'han de desenvolupar abans de finalitzar l'ensenyament obligatori. Tot això per aconseguir la realització personal, exercir una ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaç de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de tota la vida. Es pretenen treballar especialment les que segueixen:

- Competència en comunicació lingüística.
- Competència cultural i artística.
- Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
- Competència social i ciutadana.
- Autonomia i iniciativa personal.

La inclusió de les competències bàsiques en el currículum té diferents finalitats. En primer lloc, integrar els diferents aprenentatges, tant els formals com els informals i no formals. En segon lloc, permetre a tots els estudiants integrar els seus aprenentatges, posar-los en relació amb diferents tipus de contingut i utilitzar-los de manera efectiva quan els resulte necessari en diferents situacions i contextos.

Finalment, en la taula 10, es pot veure tota la planificació de la intervenció amb una descripció breu de cada una de les sessions realitzades.

2. Reial decret 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria. Publicat en el BOE núm. 5 del divendres 5 de gener de 2007 (677-773).

TAULA 10
Planificació de la intervenció

TASCA	NÚM. SESSIÓ	DESCRIPCIÓ DE LA SESSIÓ
Administració de qüestionaris (sessió única)	1a sessió	Passada cega dels qüestionaris AM-1 i índex EMPA als quatre grups (els dos de control i els dos d'intervenció).
Avaluació diagnòstica inicial + Explicació diaris (sessió única)	2a sessió	10 preguntes de tipus test sobre continguts d'anatomia i 5 preguntes curtes per a conèixer els gustos i les preferències dels alumnes.
Estiraments (3 sessions)	3a sessió 4a sessió 5a sessió	Treball teòric dels estiraments Estiraments amb música Treball en grups
Respiració (5 sessions)	6a sessió 7a sessió 8a sessió 9a sessió 10a sessió	Observació de la respiració espontània Treball del diafragma i la gàbia costal Treball dels volums respiratoris Teoria dels músculs inspiradors i els músculs espiradors Pràctica dels músculs inspiradors i els músculs espiradors
Relaxació (2 sessions)	11a sessió 12a sessió	Relaxació per tensió Exercici de visualització
Avaluació final (sessió única)	13a sessió	Lliurament dels diaris, test per a avaluar els continguts teòrics treballats durant la intervenció i posada en comú en grup de les valoracions personals.
Administració de qüestionaris (sessió única)	14a sessió	Passada cega dels qüestionaris AM-1 i índex EMPA als quatre grups (els dos de control i els dos d'intervenció).

Resultats

Es pot començar exposant que els resultats obtinguts després de la correcció dels dos qüestionaris escollits com a instruments de mesura de l'estudi han demostrat, tal com s'esperava, que després de la posada en pràctica d'aquesta proposta didàctica s'ha aconseguit assolir el propòsit principal.

De la correcció amb barems del qüestionari índex EMPA, els barems d'interpretació del qual per a cada tipus de motivació estan dividits en funció del sexe i de l'edat per proporcionar d'aquesta manera comparacions entre els grups d'iguals de forma fiable, es pot afirmar sobre la base dels resultats obtinguts que

la intervenció ha aconseguit realment promoure la motivació dels subjectes, ja que únicament han augmentat els índexs de motivació grupal en aquells grups en què s'ha intervingut. En la resta de grups amb què no s'ha interactuat, la motivació col·lectiva ha descendit o, com a màxim, s'ha mantingut.

Segons aquests resultats, i tenint en compte que la distància entre l'índex de satisfacció grupal (ISMG) més elevat, «màxima motivació», i el més baix, «màxima desmotivació», és de 2 punts, l'augment de 0,06 punts que s'ha aconseguit en els grups d'intervenció suposa una millora del 3%. Aquesta millora arriba a tenir més valor encara si es té en compte que el descens de 0,1 punts en la motivació dels grups de control suposa una caiguda del 5%.

Per a interpretar els resultats del qüestionari AM-1 es fa servir el mètode de correcció sense barems. Inicialment es van construir uns barems per a la correcció d'aquest qüestionari, encara que finalment el seu autor va decidir no publicar-los. Es va considerar que, com que la seua aplicació estava recomanada per a intervencions de curta durada, la correcció sense barems del qüestionari era ja suficient per a la correcta interpretació dels resultats.

D'aquesta manera, dels resultats obtinguts amb el qüestionari AM-1 es vol recalcar que, tot i que els qüestionaris finals de tots dos grups mostren que en els dos casos hi ha una tendència de millora en la predisposició dels subjectes cap a l'execució (automissatges negatius -AN), en els grups d'intervenció aquesta millora és més destacable que en els grups de control. La interpretació d'aquests resultats segons el mateix autor del qüestionari, el doctor Alonso-Tapia, depèn de la naturalesa de la proposta didàctica i de la forma d'avaluació. L'ideal és que els alumnes estiguen més orientats a l'aprenentatge que a l'execució. No obstant això, si la proposta didàctica ha estat molt present per la insistència en els resultats o pel plantejament, freqüència i ús de l'avaluació, no seria estrany obtenir resultats com els que s'han obtingut en la recerca plantejada. Per la qual cosa es conceben també com a positius els resultats obtinguts amb aquest qüestionari, per considerar que les activitats realitzades han atret l'atenció dels alumnes, i han promogut un canvi significatiu en la seua motivació.

En referència a les hipòtesis plantejades a l'inici de la recerca, la formulació de les quals partia del fet que els últims canvis esdevinguts en les lleis educatives de l'Estat espanyol, en què contínuament s'ha posat en qüestió la importància de la música dins el sistema educatiu i el seu valor per a la formació dels alumnes, han condicionat en general un descens en la motivació dels alumnes d'educació secundària obligatòria per aquesta assignatura. Es podria dir, a manera de discussió final, que els resultats trobats en la recerca concorden amb les hipòtesis i demostren que els continguts i les propostes multidisciplinàries resulten més motivadores per als alumnes d'educació secundària obligatòria.

Conclusió

Exposar al final del treball les conclusions més significatives de tot el procés de recerca suposa ser molt precisos i concrets en la seua elecció, ja que s'intenta que la seua pròpia especificitat resumisca, en línies generals, tota la trama conceptual i valorativa tant de la proposta didàctica i les particularitats de l'estudi com del mesurament de la motivació. Tot això ha suposat un esforç discriminatiu perquè l'exposició de les últimes conclusions fóra tan representativa i significativa com siga possible.

Les conclusions a què s'ha arribat, amb la consideració de l'enfocament de treball, són:

- L'ensenyament de la música als centres d'educació secundària obligatòria, tal com està plantejada en el sistema educatiu actual, minva en part el seu gran potencial educatiu. La música plantejada des d'un punt de vista dinàmic i obert es converteix en una bona font d'aportacions, entre les quals cal destacar el treball de la psicomotricitat, la creativitat, la memòria, l'afectivitat, la sensibilitat, la fluïdesa d'idees o les habilitats socials. No obstant això, el plantejament passiu i tancat que presenta la llei, juntament amb els constants canvis en el currículum pel que fa a les hores i els nivells en què impartir l'assignatura, minven cada vegada més el seu valor i la presenten davant l'alumnat com una assignatura de farciment, que només suposa una pèrdua de temps perquè no els aporta res en la formació ni acadèmicament ni com a persones adultes.
- Queda demostrat amb aquesta recerca que la implantació de continguts multidisciplinaris més oberts i modelables segons les necessitats de cada grup, és més atractiva i motivadora per als alumnes, i pot contribuir tant a la seua formació acadèmica, com a la seua formació integral com a persones.
- Arran d'aquests assoliments, es considera que qualsevol tipus de proposta multidisciplinària a través de l'assignatura de música pot resultar estimulante per als alumnes. Queda obert d'aquesta manera tot un ventall de possibilitats per treballar.
- El paper del professorat és fonamental a l'hora de motivar els alumnes, especialment quan els continguts que es treballen presenten més dificultat o menys motivació.
- Els alumnes valoren i aprecien més, al final de la intervenció, la importància de l'actitud i el coneixement corporal davant situacions d'estrès i d'ansietat, on els elements de bloqueig i crispació solen aparèixer com a constants en alguns estudiants, i arriben moltes vegades a minvar les seues possibilitats i la seua capacitat d'aprenentatge.

- Aquesta proposta desperta l'interès i la curiositat dels alumnes, tant pel seu contingut com per la seua posada en pràctica.
- Es creu que el projecte podria ser viable i eficaç en altres nivells educatius i professionals, encara que cal ser conscients de tots els canvis i adaptacions que requeriria per a aconseguir-ho en els casos en què el nivell dels participants, la motivació, l'edat, la formació prèvia, les inquietuds, etc., foren molt diferents dels plantejats en l'estudi actual. Aquests canvis i adaptacions podrien ser des d'un simple replantejament de la intervenció fins a la cerca fins i tot d'objectius diferents, amb la consegüent necessitat de renovar fins els instruments de mesura plantejats.

En definitiva, els resultats obtinguts són satisfactoris per a la recerca i reforcen la creença inicial que sosté que mereix la pena lluitar per revaloritzar l'ensenyament de la música en tots els nivells educatius, i promoure'n un ensenyament més obert i flexible.

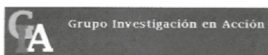
Referències

- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Arguedas, C. (2004). Experiencia pedagógica creativa: expresión corporal, educación musical y currículo escolar y preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 7, pp. 243-255.
- Arriaga, C. (2006) (1). *La motivación en el área de educación musical en sexto curso de Educación Primaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Arriaga, C. (2006) (2). La motivación en el área de música: influencia de las formas de actuación del profesorado. *Boletín de investigación educativo-musical*, 37(13), pp. 5-13.
- Arriaga, C. i Madariaga, J. M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17, pp. 65-73.
- Arriaga, C. i Madariaga, J. M. (2014). Is the perception of music related to musical motivation in school? *Music Education Research*, 16(4), pp. 375-386.
- Benguría i al. (2010). *Observación. Métodos de investigación en educación especial*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Block, D. G. (2010). General Music in Middle School: Keys to Success. *Teaching music*, 18(1), p. 58.
- Constitució de l'Organització Mundial de la Salut (OMS), aprovada en la Conferència Internacional de Salut de 1946, i que va entrar en vigor el 7 d'abril de 1948. *Glosario de Promoción de la salud*. Traducción del Ministerio de Sanidad. Madrid (1999).

- Cosachov, M. (2003). Interdisciplina: Una óptica abierta para la enseñanza de la música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 27, pp. 36-44.
- Espinosa, E. (2009). *Conciencia corporal*. Recuperat el 4 de gener de 2017, de <pedagogia.blogspot.es/1240254900/>.
- González, P. A. (2013). Motivación estudiantil hacia el estudio de la música: el contexto mexicano. *Revista Internacional de educación musical*, 1, pp. 31-41.
- Jarillo-Díaz, R. (2014). *La música en el desarrollo integral del niño*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*, 14.
- Kiese-Himmel, C. (2012). Music-Based intervention in children. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61(4), pp. 235-254.
- Kovács, G. i Pásztor, Z. (2010), *Ejercicios Preparatorios para instrumentistas (método Kovács)*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), San José.
- León, C. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Perú: Fimart S.A.C.
- Lorente, S.; Martí-Vilar, M. i Melià, N. (2016). Estudi de les variables sexe, edat i nota mitjana en la competència social en estudiants de secundària. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 17(2), pp. 31-53. Valencia: Diazotec, S.A.
- Martínez, N. (2004). *Los Modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Novella, C. i Ruiz, Y. (2016). La motivació del mestre i de l'alumne, des de la pedagogia agustiniana. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 17(2), pp. 131-150. Valencia: Diazotec, S.A.
- Quevedo-Blasco, R.; Quevedo-Blasco, V. J. i Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(2), pp. 83-105.
- Rivarola, M. F. (2003). La imagen corporal en adolescentes mujeres. Su valor predictivo en trastornos alimentarios. *Fundamentos en humanidades. Año IV – N° III (7/8)*, pp. 149-161. Universidad Nacional de San Luís.
- Rodríguez, M. F. (sense data). *Técnicas para el control de la ansiedad en los exámenes*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia. Recuperat el 4 de gener de 2017, de <https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/3439/controlde-la-ansiedad.pdf>.

Data de recepció: 11-04-2017
 Data d'acceptació: 01-07-2017

ANNEX 1
Qüestionari index EMPA



EVALUACIÓN MOTIVACIONAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE COMO ELEMENTO
CONTROL DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EL AULA (INDICE E.M.P.A.)

SUJETO MUESTRA Nº _____



**CUESTIONARIO de Evaluación Motivacional del
Proceso de Aprendizaje**



JUNTA DE ANDALUCÍA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Proyecto de Investigación Educativa

En colaboración con la



ugr

Universidad
de Granada
(Grupo CTS261)

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

EDAD: _____ **CURSO:** _____

GÉNERO: MASCULINO FEMENINO

NOMBRE CENTRO DE ESTUDIO: _____

LOCALIDAD: _____

INSTRUCCIONES

A continuación, se te van a presentar unas preguntas para evaluar tu nivel de motivación. Señala con una "x" la casilla que mejor corresponda con tu situación y recuerda que solo debes marcar una sola respuesta en cada una de las preguntas. Por favor responde con sinceridad.

Muchas gracias por tu colaboración.

	1	2	3	4	5
1. Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí.					
2. Me preocupa lo que piensan de mí los compañeros(as) de clase cuando saco malas notas.					
3. Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas.					
4. Cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre.					
5. Cuando el profesor(a) me pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros(as) se rían de mí por no saber la respuesta.					
6. Cuando saco buenas notas me sigo esforzando y estudio igual o más.					
7. Estudio y hago las tareas porque me gusta cómo el profesor(a) da las clases.					
8. Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas.					
9. Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor(a) me manda en clase.					
10. Me gusta que los compañeros(as) de clase me feliciten por sacar buenas notas.					
11. Estudio y hago las tareas porque así el profesor(a) se lleva mejor conmigo.					
12. Me gusta que el profesor(a) me felicite por ser buen estudiante.					
13. Estudio y hago las tareas de clase para aprender a ser mejor persona en la vida.					
14. Me preocupa lo que el profesor(a) piensa de mí cuando me comporto mal en clase y no estudio.					
15. Estudio e intento sacar buenas notas para aprender a tomar decisiones correctas sin ayuda de nadie.					
16. Estudio para tener más aciertos y cometer menos errores en la vida.					

		Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
		1	2	3	4	5	
17.	Estudio porque me gusta y me divierte aprender.						
18.	Estudio e intento sacar buenas notas para poder tener un buen futuro cuando sea mayor.						
19.	Estudio y hago las tareas porque me gusta ser responsable.						
20.	Me gusta que el profesor(a) me mande tareas difíciles para aprender más.						
21.	Estudio y hago las tareas para que mi profesor(a) me considere un buen alumno(a).						
22.	Estudio más cuando el profesor(a) utiliza materiales variados y divertidos para explicar la clase.						
23.	Estudio e intento sacar buenas notas porque me gusta superar obstáculos y mejorar día a día.						
24. Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?		NO	DEPENDE	SI			
		1	2	3			
		Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
		1	2	3	4	5	
25.	Estudio y hago las tareas para poder resolver, por mí mismo, los problemas que me surjan en la vida.						
26.	Me siento mal cuando hago bien un examen y el resultado es peor del que esperaba.						
27. ¿Te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?		NO	DEPENDE	SI			
		1	2	3			
		Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
		1	2	3	4	5	
28.	Estudio para aprender a cambiar cosas de mi vida que no me gustan y quiero mejorar.						
29.	Estudio para comprender mejor el mundo que me rodea y así, poder actuar mejor en él.						
30.	Me animo a estudiar más cuando saco buenas notas en algún examen.						
31.	Cuando las tareas de clase me salen mal, las repito hasta que me salgan bien.						
32.	Estudio más y mejor en clase cuando me gusta lo que el profesor(a) está explicando.						
33.	¿Te gusta estudiar?	No sé qué decir	Nada	Me gusta muy poco	Me da lo mismo	Me gusta bastante	Me gusta mucho
		1	2	3	4	5	6

OBSERVACIONES:

Fecha: _____

ANNEX 2

Qüestionari AM-1

Cuestionario de AUTOMENSAGES MOTIVACIONALES

© J. Alonso Tapia

Apellidos Nombre

Centro Curso Edad (En años y meses) Fecha

Este cuestionario contiene una serie de frases que expresan pensamientos que a veces nos vienen a la cabeza cuando vamos a hacer una tarea, mientras la estamos haciendo, o cuando ya la hemos terminado; o, simplemente, cuando pensamos en lo que podemos o no podemos hacer con nuestro esfuerzo o nuestra inteligencia.

Tu tarea consiste en señalar la FRECUENCIA con que tales pensamientos te vienen a la cabeza. Para ello debes rodear con un círculo el número correspondiente en la hoja de respuestas, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

0...Nunca 1...Casi nunca 2...Algunas veces 3...Muchas veces 4...Muchísimas veces

	Frecuencia
1. Tendré mucha o poca inteligencia, pero la que tengo se debe a mi esfuerzo.....	0 1 2 3 4
2. Si me lo propusiera lograría ser más inteligente de lo que soy.....	0 1 2 3 4
3. Nunca podré ponerme a la altura de los más inteligentes.....	0 1 2 3 4
4. Estoy convencido de que el listo nace y no se hace.....	0 1 2 3 4
5. Sólo los más inteligentes saben hacer bien las cosas.....	0 1 2 3 4
6. Estoy convencido de que uno no puede hacer nada para mejorar su inteligencia.....	0 1 2 3 4
7. Con frecuencia envidio la suerte de los más listos y pienso que nunca llegaré a ser como ellos.....	0 1 2 3 4
8. Con un poco de esfuerzo, uno puede llegar a ser tan listo como cualquiera.....	0 1 2 3 4
9. En realidad no sé por qué me preocupo; sé que esto no me saldrá bien.....	0 1 2 3 4
10. No creo que tenga problema; esto es muy fácil.....	0 1 2 3 4
11. Vamos a ver cómo puedo solucionar esto.....	0 1 2 3 4
12. No sé por dónde empezar; esto es demasiado difícil para mí.....	0 1 2 3 4
13. La verdad es que no sé cómo podré hacer esto.....	0 1 2 3 4
14. Me parece que, haga lo que haga, esto nunca me saldrá bien.....	0 1 2 3 4
15. No sé por qué me preocupo; lo mío no tiene solución.....	0 1 2 3 4
16. Siempre me toca hacer a mí lo más difícil.....	0 1 2 3 4
17. Si lo intento, lograré hacerlo.....	0 1 2 3 4
18. No sé por qué me preocupo; esto no es demasiado importante.....	0 1 2 3 4
19. Seguro que esta vez me sale mejor que a nadie.....	0 1 2 3 4
20. Esto es una tontería; no sé para qué lo ponen si lo hace cualquiera.....	0 1 2 3 4
21. Esto es demasiado difícil para mí; nunca lo podré hacer.....	0 1 2 3 4
22. Si esto me sale mal se reirán de mí todos mis compañeros.....	0 1 2 3 4
23. Esto es muy fácil; no tengo más que pensarlo un poco.....	0 1 2 3 4
24. Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido; cuando me lo propongo, nada se me resiste.....	0 1 2 3 4
25. Seguramente me ha salido mal; la verdad es que nunca cambiaré.....	0 1 2 3 4
26. He tenido muy mala suerte; he de evitar que esto me vuelva a ocurrir.....	0 1 2 3 4
27. La verdad es que esto no es lo mío.....	0 1 2 3 4
28. Cuando el profesor se dé cuenta de que no me ha salido bien, no sé lo que va a pasar.....	0 1 2 3 4
29. La verdad es que ha sido cosa de suerte.....	0 1 2 3 4
30. Por fin acabé; soy el mejor.....	0 1 2 3 4
31. Esto ha sido rápido; con un poco de esfuerzo sale enseguida.....	0 1 2 3 4
32. Esto marcha; a ver si consigo que no se me olvide cómo lo he hecho; voy a repasarlo.....	0 1 2 3 4
33. Todo lo que necesito es un poco de suerte.....	0 1 2 3 4
34. Los demás se burlarán de mí si no lo consigo.....	0 1 2 3 4
35. Por fin he terminado, estoy contento; realmente he aprendido mucho con esta tarea.....	0 1 2 3 4
36. Esto está claro; creo que si tengo que hacer otra tarea como esta no tendré ningún problema.....	0 1 2 3 4
37. Me salió mal; no creo que valga para estas cosas.....	0 1 2 3 4
38. Está visto; por mucho que me esfuerce nunca lo conseguiré.....	0 1 2 3 4
39. Ya he acabado; ha sido un desastre; desde luego, sirvo para poco.....	0 1 2 3 4
40. Después de esto, creo que puedo conseguir lo que me proponga.....	0 1 2 3 4
41. Nunca he tenido suerte para estas cosas.....	0 1 2 3 4
42. Lo que salga de todo esto es sólo una cuestión de suerte.....	0 1 2 3 4
43. Me ha salido bien; desde luego, el que vale, vale.....	0 1 2 3 4
44. Soy un desastre.....	0 1 2 3 4