

Toquemos juntos! Motivación e interacción en el aula en iniciativas musicales comunitarias

Let´s play together! Motivation and classroom interaction in community music initiatives



Cristina Arriaga-Sanz

Universidad del País Vasco, Leioa, España
cristina.arriaga@ehu.eus



Roberto Macián-González

Universitat Jaume I, Castelló, España.
rmacian@uji.es



Alberto Cabedo-Mas

Universitat Jaume I, Castelló, España.
cabedoa@uji.es



Lidon Moliner

Universitat Jaume I, Castelló, España.
mmoliner@edu.uji.es

Resumen: Este estudio pretende establecer la relación existente entre la motivación del alumnado participante en un programa músico-social y las características del profesorado y su forma de relacionarse y facilitar las actividades en el aula de música. Participan dos músicos-docentes y 56 estudiantes del programa *Musiquem* de una escuela de primaria de Castelló. A través de un **método** mixto se utilizan entrevistas, grupos focales, observaciones y un cuestionario. Se ha realizado un análisis de contenido, estadísticos descriptivos simples y estadística inferencial. Los resultados determinan cómo el programa favorece una mayor motivación e implicación en las actividades realizadas en el aula fomentando la escucha, el respeto y la expresión de emociones y sentimientos.

Palabras-clave: Educación Musical. Motivación. Música Comunitaria. Interacción Educativa.

Abstract: Research that places the psychosocial benefits of music above purely musical outcomes is becoming increasingly common. On the other hand, motivation in music education is being investigated from perspectives that relate it to the classroom climate that arises from the type of interaction between students and teachers and the level of support in the learning process. This study aims to establish the relationship between the motivation of students participating in a music-social program and the characteristics of teachers and their way of relating to and facilitating activities in the music classroom. Two musician-teachers and 56 students from the *Musiquem* program of a primary school in Castelló participate in this study. Through a mixed method, interviews, focus groups, observations and a questionnaire are used. A content analysis, simple descriptive statistics and inferential statistics have been carried out. The results determine how the program favors a greater motivation and involvement in the activities carried out in the classroom by promoting listening, respect and the expression of emotions and feelings.

Keywords: Music Education. Motivation. Community Music. Educational Interaction.

Submetido em: 15 de junho de 2021.

Aceito em: 17 de novembro de 2021

Introducción

El estudio de la motivación en el alumnado en relación a la educación musical es hoy día un tema de gran relevancia en la investigación educativa del área. La psicología educacional nos muestra cómo la motivación es dinámica y puede variar según los contextos de aprendizaje en que se ubiquen los estudiantes. Recientemente, debido a la necesidad de trabajar el aprendizaje desde modelos socioculturales, y teniendo en cuenta la interrelación entre factores cognitivos y afectivos, el estudio contextual de la motivación ha cobrado importancia (PINTRICH, 2006).

Investigaciones actuales sobre motivación en el aprendizaje relacionan la práctica educativa del profesorado, vinculada con su forma de priorizar y estructurar los contenidos y actividades de aprendizaje, con la motivación del alumnado, entendida como la expresión de su implicación en el proceso educativo. Diversos estudios afirman que la relación de confianza entre docente y estudiante puede favorecer tanto la motivación del estudiante como su persistencia en el estudio de la música (ARRIAGA; MADARIAGA, 2014; CAMPAYO; CABEDO, 2018). Esta motivación implica la percepción de apoyo en el proceso de aprendizaje, que hace sentir a estudiantado más capaz para realizar la tarea. Las estrategias que se basan en la ayuda al alumnado, el reconocimiento de su trabajo, ofrecer confianza y promover una relación cercana, influyen positivamente en la motivación (ARRIAGA; MADARIAGA, 2014; CAMPAYO; CABEDO, 2018). De hecho, ARENDS (2007) afirma que la motivación se relaciona de forma muy estrecha con el clima del aula resultante de la interacción entre profesorado y alumnado.

Los y las docentes son a menudo elementos clave para que las experiencias musicales sean positivas y agradables (EVANS; MCPHERSON; DAVIDSON, 2013; PITTS, 2009). Evans (2015) sostiene que el aprendizaje de la música es más motivador en un entorno social que satisface tres necesidades psicológicas básicas: competencia, relación y autonomía. Las experiencias

de competencia y logro tienen una influencia motivadora y la seguridad de un trato cercano con el profesorado, en un ambiente que apoya la relación, proporciona calidez y fomenta la conexión con el otro, constituye una base importante de aprendizaje.

Macintyre y Potter (2014) afirman que cuando el estilo de enseñanza es más relajado, amigable y cercano la voluntad para estudiar un instrumento es mayor. Tripiana (2016) subraya incluso que, establecer un clima afectivo y estimulante es uno de los aspectos clave para mejorar la motivación. En este sentido, Mackwoth-Young (1990) subraya que una mayor comunicación entre alumnado y profesorado puede aumentar la motivación y McPhail (2010) aboga por una enseñanza de la música más holística, en la que la interacción entre profesorado y alumnado esté dirigida a desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico.

Arriaga y Madariaga (2014) y Madariaga y Arriaga (2011) por su parte subrayan la importancia de las pautas interactivas que se establecen entre profesorado y alumnado a la hora de entender la motivación. Es fundamental percibir la tarea como algo atrayente y asequible, así como promover un buen clima de trabajo entre el propio alumnado. Estos autores ubican esta interdependencia entre la actuación del profesorado, el grupo y el propio estudiantado, en la motivación situada, que investiga acerca de la influencia en los componentes cognitivo y motivacional de las variables sociales y contextuales, (BOEKAERTS; PINTRICH; ZEIDNER, 2000; JÄRVELÄ, 2001; PINTRICH; SCHUNCK, 2006) y sostienen que para entender la motivación es necesario considerar las interacciones con los aspectos contextuales del aula (BONG, 2004; PARIS; TURNER, 1994; PINTRICH, 2006). Es importante diseñar actividades que faciliten oportunidades para que el alumnado utilice sus recursos cognitivos y emocionales para lograr sus metas, no solo educacionales, sino también personales (WINNE; MARX, 1989).

En este sentido, es fundamental que la dificultad de las tareas sea ajustada al alumnado. Hallam (1998) afirma que una adecuada secuenciación de contenidos es un factor significativo para incentivar la motivación del alumnado. De hecho, parece ser

que demandas cognitivas derivadas de una excesiva complicación en las tareas puede desmotivar al alumnado (MACIÁN-GONZÁLEZ; TEJADA, 2020). En consecuencia, tareas específicas como el aprendizaje musical y la interpretación de un instrumento, necesitan de un adecuado diseño e implementación por parte del profesorado, asegurando que el alumnado sienta que alcanza los logros que espera (LINNENBRINK-GARCIA; MAEHR; PINTRICH, 2011) para permanecer motivado a lo largo del tiempo (MACIÁN-GONZÁLEZ; TEJADA, 2020; SICHIVITSA, 2007; TRIPIANA, 2016).

Durante los últimos años la investigación sobre la motivación hacia el aprendizaje de la música en entornos educativos cuando esta se hace en conjunto cobra especial interés. Nuevas tendencias en investigación exploran la capacidad de la práctica musical conjunta en espacios distintos de las pedagogías tradicionales utilizadas en entornos educativos formales y no formales. Así, se están estudiando propuestas que asimilan pedagogías similares a El Sistema, entre otras, y que enfocan y refuerzan los beneficios psicosociales de la música sobre los resultados puramente musicales (ver, por ejemplo, RIMMER, 2018). Este tipo de agrupaciones musicales en proyectos socioeducativos escolares está tomando cada día más fuerza, debido fundamentalmente a los siguientes factores: el aprendizaje de la música en conjunto permite espacios auténticos de aprendizaje; promueve que la escuela sea un lugar donde aprender instrumentos que, normalmente, quedan relegados a otros contextos educativos; y rescatan los valores sociales de hacer música en conjunto, posibilitando una educación musical centrada no sólo en el aprendizaje de la música, sino en el desarrollo integral del estudiante (CABEDO-MAS, 2014).

La literatura revela una falta de informes de evaluación útiles y precisos que analicen el impacto de los efectos que los programas comunitarios tienen en las personas y las comunidades (DILLON, 2006). Sin embargo, análisis de experiencias, previas han mostrado resultados positivos en programas de educación musical comunitaria en la escuela e implicación del estudiantado en su aprendizaje (CRAWFORD, 2017), impacto del programa en sus

percepciones acerca del aprendizaje de la música y de la mejora de las relaciones con sus compañeros (D'ALEXANDER; ILARI, 2016), y de las actitudes hacia la escuela y el entorno escolar (RIMMER, 2018). Por todo ello, el estudio de la motivación hacia el aprendizaje en las prácticas musicales comunitarias en la escuela es un campo de investigación prometedor que, aun con resultados preliminares satisfactorios, todavía tiene amplio recorrido en su estudio.

En consonancia con lo expuesto, el objetivo principal de esta investigación es establecer la relación existente entre la motivación del alumnado participante en un programa músico social como expresión de su implicación en el programa, y las características del profesorado, y su forma de relacionarse con el alumnado y de facilitar las actividades en el aula de música.

Método

Este estudio se basa en un enfoque de métodos mixtos (CRESWELL; PLANO-CLARK, 2007) con triangulación metodológica donde se combinan datos de corte cuantitativos y cualitativos. El diseño de métodos mixtos es una de las modalidades más extendidas en la investigación educativa occidental (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2012). Por su parte, la triangulación como metodología de investigación en las ciencias sociales, permite obtener un mayor calidad en el proceso de investigación y garantía de validez y rigor en los resultados alcanzados, además de facilitar el entendimiento del problema (AGUILAR; BARROSO, 2015).

Contexto

La investigación tiene lugar en el marco de un programa musicosocial denominado *Musiquem! Haciendo música comunitaria*

en las escuelas, que se desarrolla en una escuela pública de educación primaria de Castellón de la Plana. El programa tiene como finalidad hacer uso de la educación musical como un elemento para el desarrollo de la comunicación, la convivencia positiva y el entendimiento intercultural. Se diseña a partir de la acción conjunta de un colectivo de maestros/as de educación primaria y un grupo de investigadores/as de la Universidad. Pretende responder directamente a las necesidades detectadas en el centro educativo analizadas dentro de otro de los ejes del programa, el Aprendizaje Servicio. Se trata de una escuela inherentemente intercultural que cuenta con un gran número de familias en riesgo de exclusión social y económica, y que posee una baja reputación entre los centros educativos de la ciudad. El programa utiliza la práctica musical comunitaria a través de conjuntos instrumentales con violines y violonchelos para desarrollar acciones que conecten la escuela con la comunidad que le rodea y cambiar de este modo su imagen.

Musiquem se desarrolla a partir de un trabajo colaborativo entre los maestros y maestras del centro y dos músicos-docentes residentes (MDR), un violinista y una violonchelista, que programan cada una de las sesiones y facilitan las actividades conjuntamente con los y las docentes. El programa se desarrolla en las horas lectivas del centro, como parte del currículo escolar, por lo que se constituye como una actividad obligatoria para el alumnado de tercero a quinto de primaria. El diseño incluye el aprendizaje de los instrumentos musicales, junto con actividades de cohesión grupal, educación emocional, expresión corporal, resolución de conflictos, etc., todas ellas vehiculadas a través de la práctica musical. Se programan proyectos que incluyen conciertos e intervenciones artísticas en espacios públicos de la ciudad, en centros de personas mayores, en centros de salud o en diferentes asociaciones con base en el barrio en el que la escuela está inmersa.

Participantes

En el estudio participaron los MDR y las 55 alumnas (27 niñas) de tercero a quinto de primaria que forman parte del programa *Musiquem* con edades comprendidas entre los nueve y doce años. De ellos, aproximadamente el 50% eran españoles, el 12% asiáticos, el 12% latinoamericanos y el 25% rumanos. El nivel socioeconómico y sociocultural de las familias es medio bajo. A los dos MDR participantes en el programa se les realizó una entrevista semiestructurada. Del total de alumnos/as, 18 participaron como informantes en seis grupos focales utilizando una muestra de cuota basada en los siguientes criterios: género, diversidad cultural y rendimiento académico (Tabla 1). Así, se unieron diferentes perspectivas y voces para comprender mejor el efecto global de la experiencia educativa.

Se tuvieron en cuenta las normas éticas de confidencialidad, autorización de las familias y centro educativo y conservación segura de datos de las personas participantes.

Tabla 1- Muestreo de grupos focales

Criterios		Participantes	Total
Género	Chicos	3	6
	Chicas	3	
Diversidad Cultural	Españoles	4	
	No Españoles	2	
Rendimiento académico	Medio alto	3	
	Medio bajo	3	

Fuente: Elaboración propia

Descripción de la imagen: Características del muestreo por cuota de cada grupo focal

Instrumentos de recogida de información

Para la evaluación del nivel de motivación se utilizó el cuestionario de Rey, Hidalgo y Espinosa (1989) que consta de 26 ítems y contiene una estructura de 8 factores: interés, atracción y

gusto por la asignatura, independencia, rendimiento, expectativas de interacción, interacción pedagógica, rendimiento e incentivo. Se validó el cuestionario para adaptarlo a la edad del alumnado, suprimiéndose 6 ítems.

Instrumentos de corte cualitativo

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con los dos MDR y seis grupos focales con el alumnado participante. Asimismo, se observaron algunas sesiones a través de grabaciones en vídeo.

Las entrevistas semiestructuradas crean aperturas para que se desarrolle una narración, a la vez que incluyen preguntas informadas por la teoría (GALLETTA, 2013). En nuestro estudio, se plantearon una serie de cuestiones relacionadas con el programa y su impacto en los factores relacionados con la motivación del estudiantado. Dos investigadores realizaron la entrevista y se comenzó con preguntas abiertas, tales como: “¿Qué creen ustedes que esta experiencia ha significado para los estudiantes?”, y se focalizaron hacia preguntas cada vez más cerradas, como: “¿Qué efectos específicos creen que el programa ha tenido en la motivación del estudiantado? La duración de la entrevista fue de dos horas.

Los grupos focales son una entrevista informal de personas a las que se les pide que den su punto de vista sobre un tema. Se eligió esta técnica porque el alumnado está acostumbrado a reunirse en grupos y hacer asambleas en la escuela. Queríamos conocer sus percepciones sobre la experiencia en un ambiente relajado. Dos investigadores (I) que ya habían estado en algunas clases durante el programa, por lo que eran conocidos por el alumnado, dirigieron los grupos focales. Tres estudiantes participaron en cada grupo focal (tabla 1), que duró aproximadamente 15-20 minutos. Tanto la entrevista como los grupos focales se realizaron en las instalaciones de la escuela, donde se habilitó una sala especial para llevarlas a cabo.

Las grabaciones en vídeo se analizaron en el marco de la actividad conjunta profesorado/alumnado desarrollada en el aula, de acuerdo con el sistema de análisis de la actuación del profesorado elaborado por Autor (2011) y utilizando una hoja de registro de observación.

Análisis de la información

Para la información de corte cuantitativo se utilizaron estadísticos descriptivos simples (media y desviación típica) así como estadística inferencial (análisis de varianza y modelos de ajuste) para determinar el efecto de *Musiquem* en la motivación del alumnado. Se empleó el software SPSS versión 25 para efectuar todos los cálculos anteriormente indicados. Por su parte, la entrevista y los grupos focales se codificaron mediante un proceso de análisis de contenido deductivo. El análisis de contenido es un método de investigación para hacer inferencias replicables y válidas a partir de los datos, con el propósito de proporcionar conocimientos, nuevas percepciones, una representación de los hechos y una guía práctica para la acción (KRIPPENDORFF, 1980). Se formularon categorías deductivas a partir de la teoría, luego se construyó paso a paso un libro de códigos y categorías. Como el objetivo de este estudio era analizar el impacto de un programa en la motivación de los estudiantes de educación primaria, partimos de los siguientes códigos de análisis: cooperación, cohesión, coexistencia, rendimiento, actitud hacia la escuela, actitud hacia la diversidad y rendimiento. Para ello, teniendo en cuenta el potencial de los Análisis de Datos Cualitativos Asistidos por Ordenador (CAQDAS) (ODENA, 2013; SILVER; LEWINS, 2014), se utilizó el programa MaxQda 10 para organizar, explorar y analizar los datos. El procedimiento fue el siguiente: después de la transcripción literal de la información, los investigadores codificaron (indexaron) los datos siguiendo las categorías establecidas a partir de la teoría. El análisis tanto de la entrevista semiestructurada como del contenido de los grupos focales a través del CAQDAS permitió

retroceder y avanzar entre los diferentes conjuntos de datos y, en última instancia, dar sentido al análisis al redactar este informe final. Por último, se seleccionaron las citas pertinentes para producir informes de categorías bien documentados. En cuanto a la codificación, la entrevista con los/as músicos-docentes residentes se indica con la sigla E y con el número del profesor (1-2). Para los grupos focales, la sigla utilizada es FG seguida del número del grupo focal (1-6).

Las grabaciones en vídeo se analizaron en el marco de la actividad conjunta profesorado/alumnado desarrollada en el aula, de acuerdo con el sistema de análisis de la actuación del profesorado elaborado por Madariaga y Arriaga (2011) y utilizando una hoja de registro de observación. El sistema de análisis se basa en las aportaciones relativas a la presentación de la tarea, vinculada con la retroalimentación y la ejemplificación (PRICE, 1998; YARBROUGH; PRICE, 1989) y las ayudas pedagógicas (COLL; ONRUBIA; MAURI, 2008; GIL; ESCAÑO, 2003). De acuerdo con este sistema, se observaron las siguientes categorías: presentación, instrucciones, realización docente durante la preparación, ayuda, apoyo a la realización, apoyo posterior a la realización e intervención del alumnado.

Resultados

Entrevista al profesorado

Los tópicos de organización de la entrevista fueron los principios metodológicos en la organización de los objetivos, contenidos y actividades de las clases, así como las dificultades encontradas. Ambos enfatizan la importancia de comenzar con actividades relacionadas con la cohesión grupal y la concentración. Desde los primeros meses intentaron fijar una estructura de las clases que fomentara la escucha y el protagonismo del alumnado. Para ello, se realizaron actividades de bienvenida y despedida en cada

clase, incorporando, *"a medida que se incrementa la confianza"* (E2), y de manera natural, un apretón de manos o un abrazo. Además, tras la bienvenida, las clases se estructuraron comenzando con la presentación de las actividades a realizar. Se organizaron las actividades en torno al diálogo y la participación del alumnado, subrayando el respeto del turno al hablar *"desde una consideración hacia la otra persona"*(E1). Dependiendo de la actividad a realizar, las explicaciones van dirigidas al grupo clase o se dividen en grupos más pequeños, sobre todo cuando se trata de interpretar con los instrumentos.

Otro aspecto importante en la metodología utilizada ha sido el trabajo del clima de aula. Para ello, los dos ejes metodológicos se integran en torno a la observación y la escucha. Es decir, observar al alumnado, *"facilitando el diálogo cuando ocurre algún conflicto, escuchando con interés y dando oportunidad para expresarse, aunque esto suponga interrumpir la actividad que están realizando"* (E1), y también para ayudar en caso de necesidad. Esto ha dado lugar a que, una vez transcurridos unos meses, sea el propio alumnado el que se observa y procura el bienestar común y se ofrezcan para ayudar en caso de dificultades.

Los contenidos relacionados directamente con la música, se introdujeron a través de juegos, principalmente rítmicos, y sobre todo minimizando la importancia del error, en consonancia con el objetivo de potenciar la confianza en ellos mismos y sus posibilidades, la exploración y la intervención espontánea.

Observación de las clases

La grabación de las sesiones se realizó en tres momentos del proceso.

1.-Sesiones iniciales que incluyen la realización de juegos rítmicos, dirigidos principalmente al trabajo de la cohesión grupal y la concentración.

2.-Primeras sesiones con el instrumento.

3.-Sesiones de aprendizaje de repertorio.

Las clases comienzan con saludos y diálogos cercanos, comentarios en los que se interesan por sus gustos y aficiones. Un ejemplo de diálogo de una de las primeras sesiones con unos niños aficionados a grabar vídeos:

MDR1 Las generaciones youtubers ya en 4.º de primaria, tú también M.?

Al.: Sí

MDR1.: Y también editas los videos? (M. asiente). Madre mía pues quiero buscarlos, después me decís el canal, vale?

Los contenidos se presentan progresivamente, ajustando las dificultades, con repeticiones, verificando la comprensión, utilizando preguntas o frases de apoyo y ejemplificando de forma personal o incluyendo bromas para disminuir la ansiedad.

MDR1.: Comenzamos, os recuerdo lo que era un bucle, vale? Es algo que empieza, cuando acaba empieza otra vez y no tiene fin. Vamos a hacer un bucle, dos veces seguidas nuestro ritmo, vale? Preparados? Despacio, co-men-ce-mos. (Sale bien) Fantástico! El próximo día lo haremos un poco más difícil, vale? Os ha gustado este ritmo?

Es importante la distribución del espacio de la clase. Alumnado y profesorado se sientan en círculo, lo que facilita la implicación de todo el alumnado, la interacción visual y verbal entre profesores y estudiantes y la aproximación espacial de una de ambas partes a la otra. Este ambiente de libertad de movimiento promueve una espontaneidad por parte de todos, hecho que motiva confianza y ayuda en el establecimiento de las bases fundamentales en la relación profesorado-alumnado.

La intervención del alumnado se produce con fluidez. Se ofrece la oportunidad al alumnado de dirigir la clase y proponer los ritmos, realizando un breve repaso primero. Las palabras de

ánimo son continuas tras la realización de los ejercicios: *Fantástico, muy bien, bravo.*

Se intenta disminuir la ansiedad, bromeando en ocasiones, quitando importancia cuando alguien dice que no sale algo, minimizando el error:

Al.: Yo me he liado un poco

MDR1: Sí? Vale, a ver vamos a hacerlo otra vez, claro, es que en la segunda mitad es más lío.

Durante las clases de iniciación al instrumento hay expectación y alegría. Los docentes presentan la posición, el alumnado imita con el cuerpo y luego pasan uno a uno a coger el instrumento y a explorar las cuerdas.

No se responsabiliza a nadie porque no ha entendido, se repite todo para todos, se enfoca como una oportunidad para aprender juntos. Se van animando, el docente *bravo!*, el alumnado aplaude, van explorando un poco más con las cuerdas. Se verifica la comprensión de la tarea y se recuerdan las dificultades cuando es necesario, ejemplificando personalmente la actividad. El alumnado interviene libremente, hay risas, interactúan con el profesorado y entre ellos.

Las sesiones de aprendizaje de repertorio continúan con patrones similares. Están preparando un concierto. Hay una bienvenida, orden al coger el instrumento, colocación y presentación de lo que se va a hacer en clase. Los contenidos se presentan de forma fragmentada, hay un esquema de ayuda en la pizarra, repasan juntos y se verifica la comprensión. El clima es de confianza, el profesorado se acerca durante la interpretación para ayudar si alguien se ha perdido y entre los niños y niñas también se preguntan, verifican, antes de comenzar. Al finalizar la interpretación se felicita al grupo.

Las sesiones finalizan con una reflexión, del profesorado y del alumnado. El profesorado trata de realizar un balance de la sesión, ahondando en los aspectos positivos, pero realizando correcciones cuando son necesarias, abordando posibles problemas de

conducta o aspectos de mejora en la interpretación musical. El alumnado dispone de varios instrumentos para valorar la clase. Hay un momento de atención individual que se materializa en forma de abrazo, saludo o palabras sobre cualquier cuestión.

Grupos focales con el alumnado

El alumnado asocia una relación de mayor confianza en clase y cooperación entre ellos al programa *Musiquem*:

FG2A3: Porque hemos trabajado con instrumentos y como hemos hecho un grupo, nos ha ayudado más a conocernos.

FG2A2: Algunas veces algunos se liaron y yo les dije que no pasa nada.

FG2A1: Cuando yo no pude ir al concierto, cuando hacían las pruebas, yo ayudaba al que estaba al lado mío.

FG2A3: Yo le ayudaba a coger bien el arco.

FG2I1: ¿Hay alguien a quien se le da peor o mejor el instrumento? ¿Cómo os sentís cuando a alguien no se le da bien?

FG2A3: Yo le ayudo.

FG2A2.: Bien porque luego yo le puedo ayudar, me gusta ayudar.

También piensan que han aprendido más de música, ya que saben tocar más instrumentos o les gustaría aprender otros, se aprecia aquí como factor emergente, una motivación hacia la música:

FG1A3: ¿Pensáis que os gusta más la música desde que vais a Musiquem?

FG1 (varios): Sí.

FG1I1: ¿Y por qué creéis que os pasa eso?

FG1A3: Porque me gusta tocarla yo y escucharme a mí.

FG1A1: Porque solo tocaba la flauta, yo quiero aprender a tocar más instrumentos.

...

FG2A2: Cuando empecé Musiquem me gustó tocar el chelo y de mayor me gustaría ser profesora de chelo.

...

FG3I2: ¿Y qué más cosas les decís a los papás?

FG3A2: Yo le digo que estamos aprendiendo a tocar el chelo y que me gustaría practicarlo. Como mi padre tiene una guitarra y un bajo, puedo tocar un poco.

El alumnado expresó cómo a través del programa ha tenido ocasiones de mejorar la convivencia:

FG4I2: Y si ha pasado algo en clase, ¿habéis trabajado qué es lo que ha pasado, cómo os sentís, cómo se puede tratar de resolverlo?

FG4A2: Nosotros, una vez, discutimos algo del comedor.

FG4I2: ¿Y tuvisteis tiempo de hablarlo y de todo el mundo pensar cómo se sentía?

FG4A2: Sí.

FG4A1: A mí también me pasó cuando nos peleamos.

FG4I2: ¿Y lo resolvisteis solos o con ayuda de los profesores?

FG4A2: Con ayuda de los profesores de Musiquem

También hacen referencia al clima de aula, relacionándolo con las dinámicas docentes. Reconocen intervenciones del profesorado que les facilitan estar mejor en clase y constatan que es algo propio de *Musiquem*, ya que no sucede en otras asignaturas:

FG4I2: Y entonces, ¿qué pasa cuando algo os sale mal?

FG4A2: Pues nos lo explican pero divertidamente y nos reímos.

...

FG6I2: ¿Creéis que las clases de Musiquem son diferentes al resto de

las clases?

FG62A: Sí, bastante.

F.G.6.I2¿Por qué?

FG6A2: Porque nos divertimos más y a la vez aprendemos nuevas cosas.

FG6A3: Nos dejan expresarnos más libremente que el resto de las clases

Dentro de las dinámicas docentes reconocen las ayudas proporcionadas

FG6I1: ¿Qué hacen los maestros cuando algo no sale?

FG1A2: Ayudar.

FG13A1: Escriben en la pizarra violín y chelo y nos escriben las notas (do, sol, re, la y mi) que tenemos que tocar.

FG1A3: Cuando estamos tocando el chelo, nos dice cómo tenemos que coger el arco

Resultados del cuestionario

En la Tabla 2 se pueden observar los valores obtenidos por cada uno de los cursos y de forma general. Se incluye la media (M), desviación típica (DT) y el número de estudiantes participantes en cada caso (N).

Tabla 2. Resultados del cuestionario

Item	4º curso			5º curso			6º curso			Resultados glob.		
	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N
1	4.93	0.26	15	4.76	0.44	21	4.16	0.69	19	4.60	0.60	55
2	4.87	0.35	15	4.35	0.93	20	3.79	0.98	19	4.30	0.92	54
3	4.87	0.35	15	4.52	0.60	21	3.95	0.85	19	4.42	0.74	55
4	4.53	0.74	15	3.86	1.01	21	3.37	1.16	19	3.87	1.09	55
5	4.27	0.70	15	4.19	0.75	21	3.79	0.92	19	4.07	0.81	55
6	2.87	1.46	15	2.85	1.27	20	2.58	1.22	19	2.76	1.29	54
7	3.53	1.19	15	3.56	1.20	18	3.58	1.17	19	3.56	1.16	52
8	4.07	1.03	15	3.90	1.25	20	3.11	1.37	19	3.67	1.29	54
9	4.73	0.59	15	4.42	0.77	19	4.32	0.89	19	4.47	0.77	53
10	4.13	0.94	15	4.28	0.75	18	3.68	1.11	19	4.02	0.98	52
11	4.53	0.52	15	3.89	0.83	18	4.00	0.82	19	4.12	0.78	52
12	4.33	0.98	15	4.45	0.76	20	4.21	1.08	19	4.33	0.93	54
13	4.79	0.43	14	5.00	0.00	15	4.00	0.97	18	4.55	0.71	47
14	4.71	0.61	14	4.71	0.59	17	4.06	0.97	17	4.48	0.80	48
15	4.43	0.85	14	4.00	1.12	17	3.47	1.23	17	3.94	1.14	48
16	3.71	1.49	14	3.69	1.35	16	3.76	1.25	17	3.72	1.33	47
17	4.14	1.03	14	3.57	0.94	14	3.35	1.11	17	3.67	1.07	45
18	4.36	0.84	14	3.71	1.16	17	3.94	0.75	17	3.98	0.96	48
19	4.60	0.63	15	4.25	0.85	20	4.21	0.63	19	4.33	0.73	54
20	4.00	1.00	15	3.74	1.05	19	3.79	0.92	19	3.83	0.98	53
Media	4.32	0.97	14.7	4.08	1.03	18.6	3.76	1.08	18.45	4.03	1.06	51.75

Fuente: Elaboración propia

Descripción de la imagen: Resultados por curso y resultados generales: media (M), desviación típica (DT) y el número de estudiantes participantes en cada caso (N).

El ANOVA no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los cursos $F(2,83) = 0.46, p = .64$.

Un modelo de ajuste con regresión lineal simple determinó que se podía cuantificar de manera altamente significativa ($p < .01$) y con un error muy bajo ($\text{Err} < .1\%$) la motivación obtenida por el alumnado en función del curso mediante el siguiente modelo:

$$\text{Motivación} = 5.62 - \text{curso} * 0.31$$

Las puntuaciones del cuestionario pueden considerarse altas, se alcanza una media global de 4.03 puntos. Por grupos, cuarto obtiene la puntuación más elevada respecto a quinto y sexto,

siendo este último curso el que peor valor presenta ($M=3.76$). Si nos detenemos en aquellos ítems que destacan por sus puntuaciones menores a 3 puntos, podemos observar cómo los valores globales más bajos son los relativos al ítem 6 ($M=2.76$), el alumnado conviene cómo en su tiempo libre no realiza actividades relacionadas con *Musiquem*. Por su parte, los ítems con valores medios mayores a 4.5 son los relativos a la atracción y gusto que sienten hacia el proyecto (ítem1: $M=4.60$), el cual es muy alto, y a la forma en que el profesorado presenta los ejercicios y canciones (Item13: $M=4.55$) que la perciben como muy estimulante e interesante.

Tabla 3. Resultados por factores

FACTORES	M	DT	N
Factor 1. Nivel de atracción y gusto por la asignatura (ítem 1 + ítem 14)	4.54	0.7	51
Factor 2. Nivel de independencia (ítem 16)	3.72	1.33	47
Factor 3. Nivel de rendimiento (ítem 2)	4.3	0.92	54
Factor 4. Nivel de interés (ítem 3, ítem 15, ítem 19)	4.19	0.89	53
Factor 5. Nivel de expectativas de interacción (ítem 5, ítem 9, ítem 11, ítem 20)	4.12	0.87	53
Factor 6 Nivel de interacción pedagógica (ítem 12, ítem 13, ítem 18)	4.29	0.91	49
Factor 7. Nivel de incentivo (ítem 7, ítem 17, ítem 10, ítem 8)	3.73	1.15	50
Factor 8. Nivel de utilidad (ítem 4, ítem 6)	3.32	1.31	54
Fuente: Elaboración propia			
Descripción de la imagen: Resultados por factores, de acuerdo con el cuestionario de Rey, Hidalgo y Espinosa (1989): media (M), desviación típica (DT) y el número de estudiantes participantes en cada caso (N).			

El ANOVA por factores muestra diferencias estadísticamente significativas $F(7,403) = 7.90$, $p < .01$. Dado que el ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas, se llevó a cabo el consiguiente análisis post-hoc mediante el test de Tukey. Dicho test mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) entre el factor 1 y los factores 2, 7 y 8 así como entre el factor 8 y todos los factores excepto el 2 y el 7 (Tabla 3). Así pues, el factor con una puntuación más baja es el de nivel de utilidad (factor 8),

como hemos visto anteriormente, el alumnado considera que aquello que aprende en *Musiquem* no le será de gran utilidad en la vida y por tanto no se entretiene con cosas relacionadas con el programa en su tiempo libre. Por su parte, el factor 1, nivel de atracción y gusto por la asignatura, es el que mejor puntuación obtiene. Finalmente, apuntar cómo el nivel de rendimiento (factor 3), el nivel de interacción pedagógica (factor 6), el nivel de interés (factor 4) y el nivel de expectativas de interacción (factor 5) salen muy bien parados y obtiene puntuaciones muy altas superiores a 4 puntos.

Discusión de resultados y conclusiones

En cuanto a los elementos del programa que favorecen una mayor motivación e implicación en las actividades realizadas en el aula, la entrevista, la observación y los grupos focales, nos permiten concluir que cuando se priorizan en clase las actividades en torno al diálogo y la participación del alumnado, fomentando la escucha, el respeto y la expresión de emociones y sentimientos, se sienten más motivados hacia la música y mejora la convivencia, generando un clima de aula “saludable” (TOMLINSON, 2008; SANAHUJA; MOLINER; MOLINER, 2019). Esto se fundamenta en acciones que consisten en ofrecer confianza para estimular el diálogo y la comunicación (MACKWOTH-YOUNG, 1990; CAREGNATO, 2013) mostrar interés hacia el alumnado y libertad para participar (ALBINO; LIMA, 2010), mostrar respeto y valorar las opiniones de los otros y las propias (ROMERO, 2006) y ofrecer reconocimiento a la realización de las actividades (ARRIAGA; MADARIAGA, 2014; CAMPAYO; CABEDO, 2018). Las grabaciones de las clases y las respuestas en los grupos focales confirman que la estructura de las sesiones y la organización del espacio favorecen esa confianza y cohesión grupal en las realizaciones, que además les otorga seguridad en lo que están haciendo, incrementando su sensación de competencia (LÓPEZ-GONZÁLEZ; ORIOL, 2016; PÉREZ; RAMOS;

LÓPEZ, 2010). Se refleja también en la minimización del error y la utilización del sentido del humor como herramientas para minimizar la ansiedad.

Los resultados del cuestionario dejan patente la gran motivación del estudiantado con el programa *Musiquem*. Las medias obtenidas se pueden considerar altamente positivas, teniendo en cuenta que dos de los tres cursos puntuaron con valores por encima de 4 sobre 5 puntos posibles y la valoración global fue también superior a 4. Por otro lado, aunque no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos por cursos, sí se evidenció que la intervención tuvo un mayor efecto en los cursos inferiores mediante una regresión con un ajuste muy preciso. Esto es una muestra evidente de que los cursos inferiores fueron los más motivados respecto a esta intervención. El alumnado realiza pocas actividades en su tiempo de ocio relacionadas con *Musiquem*, este aspecto debería incorporarse como una cuestión a mejorar en el proyecto ya que perciben que solo algunas de las cosas que aprenden les serán útiles para la vida. Por otra parte, el alumnado concibe las dinámicas de aula y el proyecto de una forma muy estimulante y atractiva, lo cual facilita su aprendizaje, esto se debe al buen clima que se genera en el aula gracias a las interacciones y la cercanía con el profesorado de *Musiquem*.

Así pues, la información obtenida ratifica que existe una visión compartida de la pertinencia de las dinámicas de aula diseñadas, y de que, a su vez, son las piezas clave para un acercamiento al programa, a la música, al entendimiento y la convivencia positiva. Se sienten competentes para ayudar, y con libertad y autonomía para intervenir, pedir ayuda o sobre actitudes que mejoran el aprendizaje y la convivencia (EVANS, 2015; EVANS, MCPHERSON; DAVIDSON, 2013). Se facilitan oportunidades para que el alumnado utilice sus recursos cognitivos y emocionales, no solo educativos, sino también personales (BOEKAERTS; PINTRICH; ZEIDNER, 2000; JÄRVELÄ, 2001; PINTRICH; SCHUNCK, 2006), por lo que se confirma el impacto del programa en el alumnado, en sus conocimientos musicales y actitud hacia la música y sus compañeros, así como

la importancia del estudio contextual en la motivación hacia el aprendizaje de la música y de la interacción entre profesorado y alumnado.

No obstante, vemos necesario continuar investigando en la forma en que se desarrollan este tipo de programas y su impacto en la motivación para el estudio de música y para la convivencia positiva aumentando tanto el número de estudiantes que participen, como el número de profesores. Igualmente, sería interesante poder contrastar con un postest retardado si los cambios hallados en esta investigación, se mantienen tiempo después.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, Sonia; BARROSO, Julio. La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. **Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación**, p. 73-88, 2015.
- ALBINO, C.; LIMA, S.R. As escolas vocacionais e o terceiro ambiente de Hargreaves. **Musica Hodie**, Goiânia, 10, p. 93-108, 2010.
- ARENDS, Richard. **Aprender a enseñar**. Nueva York: McGraw-Hill, 2007. 517p.
- ARRIAGA-SANZ, Cristina; MADARIAGA-ORBEA, José-María. Is the perception of music related to musical motivation in school? **Music Education Research**, p. 375-386, 2014.
- BOEKAERTS, Monique, PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Mosher. **Handbook of self-regulation: Theory, research and applications**. San Diego CA: Academic Press, p. 640, 2000.
- BONG, Mimi. Academic motivation in self-efficacy, task value, achievements goal orientations, and attributional beliefs. **Journal of Educational Research**, p. 287-297, 2004.

CABEDO-MAS, Alberto . La música como proyecto socioeducativo. En GIRÁLDEZ, Andrea (Ed.). **Didáctica de la música en primaria**. Madrid: Síntesis, p. 101-122, 2014.

CAMPAYO-MUÑOZ, Emilia Ángeles; CABEDO-MAS, Alberto. Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España. **Psychology, Society, & Education**, p. 15-36, 2018.

CAREGNATO, Caroline. Revisando las justificaciones para la educación musical: una discusión sobre la enseñanza de la música centrada en el desarrollo extramusical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, 2013.

COLL, César; ONRUBIA, Javier; MAURI, M. Teresa. Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. **Revista de educación**, p. 33-70, 2008.

CRAWFORD, Renée. Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. **International Journal of Music Education**, p. 343-356, 2017.

CRESWELL, John W.; PLANO-CLARK, Vicky L. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks, CA: SAGE. p. 457, 2007.

D'ALEXANDER, Christine; ILARI, Beatriz. Social transformation of two students in an El Sistema-inspired orchestra program. **Revista Internacional De Educacion Musical**, p. 75-84, 2016. doi: 10.12967/RIEM-2016-4-p075-084.

DILLON, Steve. Assessing the positive influence of music activities in community development programs. **Music Education Research**, p. 267-280, 2006.

EVANS, Paul. Self-determination theory: An approach to motivation in music education. **Musicae Scientiae**, p. 65-83, 2015.

EVANS, Paul; MCPHERSON, Gary E.; DAVIDSON, Jane W. The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. **Psychology of Music**, p. 600-619, 2013.

GALLETTA, Anne. **Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication.** New York: New York University Press. p. 258, 2013.

GIL, María; ESCAÑO, José. Esfuerzo y motivación. El papel de padres y profesores en la voluntad de trabajo de los alumnos. **Aula de Innovación Educativa**, p. 6-11, 2003.

HALLAM, Susan. **Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning.** Oxford: Heinemann, 1998. 350p.

JÄRVELÄ, Sanna. Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. En: VOLET, Simone; JÄRVELÄ, Sanna (Eds). **Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications.** Londres: Pergamon Elsevier, p. 3-14, 2001.

JOHNSON, Robert Burke; CHRISTENSEN, Larry B. **Educational research. Quantitative, qualitative, and Mixed Approaches.** London: Sage Publications, 2012. 744p.

KRIPPENDORFF, Klaus. Validity in content analysis. In E. Mochmann (Ed.), **Computerstrategien für die kommunikationsanalyse.** Frankfurt, Germany: Campus, p. 69-112, 1980. http://repository.upenn.edu/asc_papers/291

LINNENBRINK-GARCIA, L., MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. Motivation and achievement. En R. Colwell y P. R. Webster (Eds.), **MENC handbook of research on music learning (Vol. 1: Strategies).** Oxford University Press, p. 216-264, 2011.

LÓPEZ-GONZÁLEZ, Luis; ORIOL, Xavier. La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. **Cultura y Educación, vol. 28, nº 1, p. 130-156, 2016.**

MACIÁN-GONZÁLEZ, Roberto; TEJADA GIMÉNEZ, Jesús. Influencia de la secuenciación de contenidos y el apoyo parental en la motivación de estudiantes de violín en edad preescolar. **Revista electrónica de investigación educativa**, p. 1-14, 2020

MACINTYRE, Peter D.; POTTER, Gillian K. Music motivation and the effect of writing music: A comparison of pianists and guitarists. **Psychology of Music**, p. 403-419, 2014.

MACWORTH-YOUNG, Luncinda. Pupil centred learning in piano lessons: an evaluated action-research programme focusing on the psychology of the individual. **Psychology of Music**, p. 73-86, 1990. doi: 10.1177/0305735690181006.

MCPHAIL, Graham. Crossing boundaries: sharing concepts of music teaching from classroom to studio. **Music Education Research**, p. 33-45, 2010.

ÓDENA, Óscar. Using software to tell a trustworthy, convincing and useful story. **International Journal of Social Research Methodology**, vol. 16, nº 5, p. 355-372, 2013.

PARIS, Scott; TURNER, Julianne C. Situated Motivation. En P. R. Pintrich, D. R. Brown; C. E. Weinstein, **Student motivation, cognition, and learning**. Hillsdale: Erlbaum, p. 213-238, 1994.

PÉREZ, Amparo, RAMOS, Genoveva; LÓPEZ, Emelina. Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. **Cultura y Educación**, vol. 22, nº 3, p. 259-281, 2010.

PINTRICH, Paul R. Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En: SCHNOTZ, Wolfgang, VONIADU, Stella; CARRETERO, Mario (comps.) **Cambio conceptual y educación**. Buenos Aires: Aique, p. 53-86, 2006.

PINTRICH, Paul R.; SCHUNK, Dale H. **Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones**. Madrid: Pearson Educación, p. 470, 2006.

PITTS, Stephanie. Roots and Routes in Adult Musical Participation: Investigating the Impact of Home and School on Lifelong Musical Interest and Involvement. **British Journal of Music Education**, p. 241-256, 2009. doi:10.1017/S0265051709990088.

PRICE, Howard. Compendio de los patrones secuenciales de investigación sobre instrucción **Eufonia: didáctica de la música**, p. 35-42, 1998.

REY, Juan, HIDALGO, Eugenio; ESPINOSA, Carlos. **La motivación en la Escuela: cuestionario para su análisis**. Málaga: Agora. 1989. 103p.

RIMMER, Mark. Harmony or Discord? Understanding children's valuations of a Sistema-inspired initiative. **British Journal of Music Education**, vol. 35, nº 1, p. 43-55, 2018.

ROMERO, Gonzalo. Estudiando el contexto educativo: el proyecto Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula. **Cultura y Educación**, vol. 18, nº 1, p.15-30, 2006.

SANAHUJA-RIBÉS, Aida; MOLINER-GARCIA, Odet; MOLINER-MIRAVET, Lidón. Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: la ópera como vehículo de aprendizaje **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM**, p. 3-19, 2019.

SICHIVITSA, Verónica O. The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. **Research Studies in Music Education**, vol. 29, nº 1, p. 55-68, 2007. _

SILVER, Christina; LEWINS, Anne. **Using Software in Qualitative Research**. London: Sage, p. 384, 2014.

TOMLINSON, Carol Ann. **El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes**. Barcelona, España: Octaedro, p. 224, 2008.

TRIPIANA, Silvia. Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. **Revista Internacional de Educación Musical**, p. 25-33, 2016. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p025-033>

WINNE, Phillip H.; MARX, Ronald W. A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En G. Ames; R. Ames (Eds.), **Research on Motivation in education**. Orlando: Academic Press, p. 223-257, 1989.

YARBROUGH, Cornelia; PRICE, Harry E. Sequential patterns of instruction in music. **Journal of research in music education**, p. 179-187, 1989.

Financiamento

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-116198GB-I00, financiado/apor MCIN/AEI/10.13039/501100011033/

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.