

**MÚSICA Y DINÁMICAS: DIFERENTES ENTORNOS
UNIVERSITARIOS, RESULTADOS SIMILARES**

**MUSIC AND DYNAMICS: DIFFERENT UNIVERSITY
ENVIRONMENTS, SIMILAR RESULTS**

Montserrat Hernández López

mhdezl@ull.edu.es

Francisco Javier Martín Álvarez

fjmartin@ull.edu.es

Javier Mendoza Jiménez

jmendozj@ull.edu.es

Universidad de La Laguna, España

RESUMEN

Este estudio muestra el proceso y el resultado de la implementación de una metodología basada en el empleo de la música y las dinámicas dentro de la asignatura «la UE en el Ártico» en el tercer curso del grado de Relaciones Internacionales en la Universidad de NARFU en Arkhangelsks, Rusia.

La metodología se basa en otra similar que se ha probado con éxito en la Universidad de La Laguna (España). Uno de los mayores retos de esta nueva experiencia era afrontar una cultura educativa diferente de la original. Otro obstáculo era la diferencia de idiomas. Las clases fueron desarrolladas en inglés, que no era la lengua materna ni del profesor ni de los estudiantes.

La comparación de los resultados de ambas experiencias confirma las conclusiones de los estudios previos. La metodología afecta especialmente a aquellos factores relacionados con el bienestar de los estudiantes y la mejora del ambiente en clase. Las dinámicas se evaluaron positivamente y el humor fue considerado como un factor clave en el desarrollo de las clases.

PALABRAS CLAVE: educación; internacionalización; gamificación.

ABSTRACT

The study shows the process and result of the implementation of a methodology based on the employment of music and game dynamics in the subject «EU and the Arctic» of the third course of the International Relations 'degree at the NARFU University in Arkhangelsk, Russia.

This methodology is based upon a similar one already tested at the Universidad de La Laguna (Spain). One of the challenges of this new experience was to face a different educative culture from the original one. Another obstacle was the language difference. Lectures were taught in English, which was not the mother language neither of the teacher nor of the students.

The comparison of results of both experiences confirms the conclusions of the previous study. The methodology affects specially those factors related with students' wellness and the improvement of the classroom environment. The game dynamics where highly valued and humor was highlighted as a key feature in the lectures development.

KEYWORDS: education; internationalization; gamification.

INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje en las etapas tempranas de escolarización incluye frecuentemente juegos, interacciones entre el alumnado, simulaciones y metodologías similares. Sin embargo, esas herramientas que se usan para que el cerebro adquiera nuevo conocimiento van descartándose paulatinamente a medida que los estudiantes avanzan en el sistema educativo.

La importancia excesiva que se concede a la memorización de contenidos y la falta de interacción entre estudiantes y profesores (que se ve empeorada por el alto número de estudiantes en la clase) puede conducir a una desmotivación –por ambas partes– y a que la preparación para un mundo en constante cambio se haga a través de herramientas rígidas.

En las últimas décadas ha habido un incremento de experiencias (Burbules, 1993; Luginbühl, 2011) que buscaban metodologías alternativas de enseñanza y aprendizaje que fueran más favorables no sólo a la adquisición del indispensable contenido teórico sino que se centrara en mayor manera en las habilidades prácticas.

Dentro de esta nueva senda, la música ha sido uno de los instrumentos elegidos. La relación entre música y educación ha sido estudiada sobre todo desde la perspectiva de la música como una materia del plan educativo (Beles, Hoffer, & Klotman, 2017) e igualmente frecuente es el estudio de sus efectos en grupos concretos de individuos (Cockerton, Moore, & Norman, 1997; Saarikallio & Erkkilä, 2007).

Dentro del estudio de la música, algunos artículos se han centrado en la correlación entre las preferencias musicales y la personalidad de los estudiantes universitarios (Liu, Zuo, Wu, Dai, & Yan, 2016) y también en sus costumbres a la hora de descargar música ilegalmente (Dilmeri, King, & Dennis, 2017). Además de lo anterior, existen igualmente numerosos estudios que muestran resultados positivos del uso de la música durante las clases (Dosseville, Laborde, & Scelles, 2012).

Un factor clave dentro del desarrollo de las nuevas metodologías es el uso del humor. El humor es considerado poco menos que tabú dentro del ámbito académico, en la creencia de que lo serio y riguroso no puede ser discutido bajo este prisma. Por supuesto, la adquisición de información y conocimientos es relevante para la formación del futuro egresado, si el humor puede hacer el proceso de aprendizaje más ameno, ambos –el estudiante y el docente– se beneficiarán de ello (LoSchiavo & Shatz, 2005).

Hacer uso del humor en el aula para conseguir un ambiente más acogedor y ameno es una herramienta que, combinada con otros elementos, logra crear sinergias que permiten centrar más la atención de los estudiantes, y provocar en ellos un mayor entusiasmo.

Otro posible elemento dentro de estas nuevas metodologías son los juegos. El concepto de gamificación, se refiere a la aplicación de juegos y dinámicas en ámbitos donde no existen (Stott & Neustaedter, 2013). Como se reseñó anteriormente, este tipo de metodologías tienen una mayor incidencia dentro de la educación primaria, mientras que en la educación superior lo más común son las clases magistrales y una interacción más limitada dentro del alumnado y entre éste y el profesorado. Y es que, a pesar de que los juegos pueden ayudar positivamente a un cambio de comportamiento (Kapp, 2013), la relevancia de los mismos se diluye a medida que se avanza en el sistema educativo. Si bien hay estudios que

apoyan la introducción de este tipo de métodos en la educación superior (Fitz-Walter, Tjondronegoro, & Wyeth, (2011); Starkey & Blake, (2001).

Este estudio propone que dicha tendencia debe revertirse, apoyándose en dos convicciones: la primera es que parece necesario un equilibrio entre el conocimiento teórico y práctico de las diversas materias y las habilidades sociales que los estudiantes necesitan para interrelacionarse en sociedad y aplicar dicho conocimiento. La segunda es que la educación formal –entendida como la encuadrada dentro de planes de estudios reconocidos– podría beneficiarse de los métodos y herramientas de la educación no formal.

La educación no formal ha ganado en atención en los últimos años como prueba el hecho de que el presupuesto de la UE en este ámbito se haya incrementado desde principios del siglo XXI. Estas metodologías están de vuelta en la agenda a escala global, tanto en los países en desarrollo como desarrollados (Rogers, 2007, p.1)

Dentro de este trabajo se ha aplicado una combinación similar de música y dinámicas de grupo en dos ambientes educativos, claramente diferenciados, pero pertenecientes ambos al nivel universitario. Los resultados muestran que los efectos producidos son similares, lo cual refuerza lo obtenido en experiencias previas y apoya su extensión a diferentes ambientes y tipos de asignaturas.

METODOLOGÍA

El punto de partida de este estudio son varias experiencias previas en el grado de Economía de la Universidad de La Laguna (España) (Hernández-López & Mendoza-Jiménez, 2013; Hernández-López & Mendoza-Jiménez, 2015; y Hernández-López & Mendoza-Jiménez, 2016). En ellas, la música y las dinámicas de grupo fueron aplicadas bajo las premisas contempladas en las técnicas de superaprendizaje definidas por Ostrander & Schroeder (2012).

En esta ocasión, lo que se ha promovido es la aplicación de la misma metodología durante las clases de la asignatura «la Unión Europea en el Ártico», a la que asistían sus 21 estudiantes matriculados en esta asignatura del tercer curso del grado en Relaciones Internacionales de la Northern Arctic Federal University (NARFU) en Arkhangelsk, Rusia.

Han de remarcar algunas diferencias entre ambas experiencias. La primera es que la música usada en ambas experiencias, procedente del trabajo del Instituto Superior de Ciencias Terapéuticas y Educativas (ISCTE-Barcelona), se organizó en listas de reproducción de 70 minutos para las clases en la universidad española, y de 120 minutos, para las clases en Rusia.

La segunda es que el idioma de las clases también varió. En el caso de Rusia, las clases se impartieron en inglés, con algún apoyo en ruso

por parte del profesor. Ello –teóricamente– dificultaba la comunicación, dado que algunos estudiantes tenían un nivel de inglés medio, aunque, como muestra la sección de resultados, los estudiantes parecen manifestar sentirse cómodos con un lenguaje común como es la música.

En el caso de NARFU, las dinámicas fueron extraídas de dos fuentes: los estudios previos en la Universidad de La Laguna -recogidas en Hernández-López & Mendoza-Jiménez (2015) y Hernández-López & Mendoza-Jiménez (2016)- y la experiencia de los autores de este artículo en educación no formal y las simulaciones dentro del campo de los estudios europeos. La primera dinámica utilizada en ambos contextos consistía en mostrar si los estudiantes realmente se conocían, lo que se demostraba pidiéndoles que dijeran el nombre del compañero o compañera que recibiera en cada momento la bola de papel, que se arrojaban de un lado a otro. Esta dinámica, lejos de parecer banal, les ayuda a comprobar que el primer paso para que la convivencia fluya en cualquier tipo de entorno, incluido el laboral y el de aprendizaje, es conocer, al menos su nombre, del compañero/a que se sienta a su lado.

La segunda dinámica es uno de las más usadas dentro de la educación no formal sobre todo en las fases iniciales. Denominada el nudo humano, consiste en la división de los estudiantes en varios grupos que forman cada uno un círculo. Posteriormente, los estudiantes cierran los ojos, extienden los brazos y cogen una mano de otra persona con cada una de las suyas. Una vez hecho esto, abren los ojos y tienen el reto de volver a hacer el círculo deshaciendo el nudo.

La última dinámica consistió en una mesa redonda donde distintos grupos de estudiantes tenían que tomar decisiones a favor y en contra en distintos temas y defenderlos mediante el debate con sus compañeros y compañeras.

Se añadieron a su vez dos simulaciones en el caso de Rusia. La primera relacionada con un asunto de actualidad en la UE: la eliminación de los costes de roaming. A cada par de estudiantes se le asignó un rol (Estado Miembro o Institución de la UE) con posiciones encontradas y la tarea de llegar a un acuerdo en las cantidades y el plazo de aplicación. La segunda se centraba en un aspecto más emocional, el re-alojamiento de los refugiados dentro de los distintos Estados Miembros. Las posiciones reales de los países fueron entregadas a al alumnado que debían acordar las cantidades y compensaciones que recibiría cada país.

El ambiente del debate fue radicalmente opuesto en ambos casos. El primer debate fue más relajado mientras que en el segundo debate, el número de bromas e interacciones entre estudiantes disminuyó de manera notable.

RESULTADOS

Los estudiantes pudieron emitir sus opiniones sobre la experiencia, a través de una encuesta diseñada para tal fin que se dividía en 4 secciones: la primera contenía datos demográficos y las impresiones generales sobre la metodología; la segunda incluía preguntas sobre la música y sus efectos en

ellos durante el desarrollo de las clases, y el ambiente general de la clase; la tercera permitía evaluar las dinámicas y las simulaciones, así como sus impresiones sobre el papel del humor. La última sección era una cuestión abierta en la que el estudiante podía añadir comentarios generales.

Los resultados se presentan comparando ambas experiencias y remarcando las diferencias y similitudes:

3.1 OPINIÓN GENERAL

La distribución por género fue más equilibrada en NARFU (52,38 % mujeres y 47,62 % hombres) que en la ULL (39,24 % mujeres y 60,76 % hombres). La media de edad fue similar en ambos casos (20,23 años en NARFU y 20,68 en la ULL).

Las respuestas de esta sección, que se muestran en la tabla 1, son semejantes en cuanto al gusto por la música –tanto en general como la que fue escuchada durante las clases–, la consideración de la experiencia como interesante y la percepción de la música. Mayores divergencias se detectaron con respecto al hábito de estudiar con música –mayor en la ULL– lo cual podría ser relacionado con el resultado que indicaba la existencia de una menor voluntad en NARFU para realizar los exámenes con música.

96

TABLA 1: OPINIÓN GENERAL

Factor	Sí		No		A veces	
	ULL	NARFU	ULL	NARFU	ULL	NARFU
Le gusta la música	93,67%	100%	1,27%	0%	5,06%	0,00%
Estudia con música	29,11%	19,04%	32,91%	57,14%	37,97%	23,08%
Percepción de la música	73,42%	75%	1,27%	25%	25,32%	0,00%
Gusta música en clase	84,81%	90,47%	1,27%	9,52%	13,92%	0,00%
Interesante	97,44%	100 %	1,28%	0%	1,28%	0,00%
Examen con música	87,34%	57,14%	12,66%	42,85%	-	-
	ULL	NARFU	ULL	NARFU	ULL	NARFU

3.2 EFECTOS DE LA MÚSICA

Los estudiantes evaluaron 21 factores relacionados con los posibles efectos de la música (sensaciones, actitud con respecto a la asignatura, actitud con respecto a sus compañeros, el ambiente en la clase, etc.). La

mayoría de los encuestados consideró que la música tuvo un efecto como mínimo neutral en todos los factores analizados, aunque el mayor porcentaje de respuestas lo obtuvo en la opción que indicaba que los efectos habían sido positivos.

La tabla 2 muestra la clasificación de las variables mejor evaluadas en cada universidad atendiendo a aquellas donde la música tuvo los efectos más positivos:

Factor (ULL)	Positivo	Factor (NARFU)	Positivo
Relajados	92,41%	Tranquilidad	95,20%
Ambiente acogedor	89,74%	Bienestar	90,48%
Menos tensión	89,74%	Ambiente acogedor	85,71%
Tranquilidad	87,34%	Relajados	85,71%
Distracción	85,90%	Buen ambiente	80,00%

Como puede verse en la tabla anterior, tres variables se repiten en ambas universidades: tranquilidad en la clase, sensación de mayor relajación, y un ambiente acogedor dentro de la clase. Los otros dos factores que, en cada universidad, fueron considerados como beneficiados por el efecto de la música son la menor distracción y la menor tensión en el aula (ULL), y el mayor bienestar y el buen ambiente (NARFU).

3.3 DINÁMICAS DE GRUPO

3.3.1 Evaluación de las dinámicas y simulaciones

Como se explicó anteriormente, se desarrolló una dinámica de grupo introductoria («bola de papel») similar para la presentación de los estudiantes en las dos universidades. Posteriormente, se realizaron otras dinámicas y simulaciones que finalmente también serían evaluadas por los estudiantes en la encuesta. Las puntuaciones asignadas en cada universidad fueron altas, como muestra la tabla 3, si bien fueron mayores en NARFU.

Universidad	Nº de dinámicas y simulaciones	Media
ULL	5	7,89
NARFU	5	8,63

En nuestra opinión, la diferencia en las puntuaciones entre ambas universidades puede tener su origen, por un lado, en el uso de las simulaciones, que tuvieron mayor valoración en el caso de NARFU. En la asignatura del Grado en Relaciones Internacionales (NARFU) es más apropiado el uso de este tipo de dinámicas, lo cual puede influir en una mejor evaluación. Por otro lado, una segunda fuente en esta diferencia puede ser el idioma. Dado que los estudiantes en NARFU, que seguían las lecciones en inglés, podían hablar en ruso durante las dinámicas y simulaciones, ello podría conllevar una sensación de alivio al poder expresarse en su lengua nativa. Este efecto no estaba presente en la ULL, donde la mayoría de las dinámicas se realizaban en español. El hecho de la dinámica que pedía al alumnado que desarrollaran un trabajo en inglés fuera la que menos puntuó, reforzaría ese posible efecto lingüístico.

3.3.2 Efectos de las dinámicas y las simulaciones

Los efectos de las dinámicas y las simulaciones fueron igualmente evaluados. Como puede verse en la tabla 4, la mayoría de las variables, con algunas excepciones, se evaluaron con 8 o más puntos en una escala entre 1 y 10.

La cultura local parece jugar un papel importante en la evaluación de los grupos de estudiantes. Los estudiantes rusos, más habituados a un sistema tradicional con poco espacio para este tipo de metodología, evaluaron la diversión con la mayor puntuación, mientras que en la ULL este factor cae al medio de la tabla.

Ello podría indicar que la metodología propone experiencias que los estudiantes rusos han vivido con mucha menor frecuencia. En el caso de los estudiantes españoles, la cultura incluye una relación más cercana entre los estudiantes y los profesores y, por lo tanto, los efectos en esta variable –aunque sean altos– no son tan relevantes.

TABLA 4: EFECTOS DE LAS DINÁMICAS Y LAS SIMULACIONES			
Factor (ULL)	Media	Factor (NARFU)	Media
Relajación	8,65	Diversión	9,43
Opinión sobre el profesor	8,64	Opinión sobre el profesor	8,95
Facilitar las clases	8,49	Relajación	8,90
Bienestar	8,46	Relación entre los estudiantes	8,52
Relación entre los estudiantes	8,26	Facilitar las clases	8,33
Diversión	8,19	Bienestar	8,33
Preparación	8,10	Expectación	8,24
Expectación	8,07	Miedos en las clases	7,76
Miedos en las clases	7,58	Preparación	7,38
Media	8,27	Media	8,43

3.4 El papel del humor

Hemos mencionado anteriormente el papel que el humor podría jugar como un agente de cambio al aplicar nuevas metodologías educativas. Para evaluarlo, se preguntó a los estudiantes sobre la influencia que consideraban que este factor había tenido en el desarrollo de las clases.

La tabla 5 muestra algunas diferencias entre las dos universidades, aunque las respuestas más destacadas son las que se recogen en la categoría 5 (mucho influencia).

TABLA 5: INFLUENCIA DEL HUMOR DURANTE LAS CLASES

Influencia	ULL	NARFU
1 Nula	0,00%	0,00%
2 Poca	0,00%	4,80%
3 Neutra	3,80%	19,00%
4 Bastante	21,52%	23,80%
5 Mucha	74,68%	52,40%

En el caso de NARFU, un mayor porcentaje de estudiantes evaluaron la influencia del humor con 3 o menos, siendo esto un caso residual en el caso de la ULL. En consecuencia, a pesar de las diferencias educativas de estas dos culturas, aparentemente tan distantes, parece claro que el humor se percibe como un factor positivo en ambos casos.

3.5 Comentarios Generales

Los comentarios generales de los estudiantes aportan una valiosa información cualitativa que no puede cubrirse completamente con el resto de preguntas en la encuesta de respuestas cerradas. Aquellas cuestiones que destacaron los estudiantes se clasificaron en varias categorías como puede verse en la siguiente tabla.

TABLA 6: COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES CLASIFICADOS POR CATEGORÍAS

Concepto (ULL)	%	Concepto (NARFU)	%
Mejor bienestar de los estudiantes	58,23	Mejor opinión del profesor	19,05
Metodología innovadora	39,24	Metodología innovadora	14,28
Mejor opinión del profesor	29,11	Se necesitan más actividades	14,28
Mejor relación entre estudiantes	27,85	Falta de equipamiento	9,52
Motivación para la asignatura	21,52	Opinión negativa	4,76
Efecto positivo de la música	11,39	Opinión neutral	4,76
Aplicación en otras materias	6,33	Sin comentarios	28,57
Mejora de la imagen de la Universidad	3,80		
Negativo	2,53		
Mejores resultados académicos	1,27		
Aplicación en la vida	1,27		
Sin comentarios	2,53		

más significativa. De hecho, ya existen másteres en materias como la inteligencia emocional y la educación emocional y creativa, que forman parte de la oferta educativa de algunas universidades. Sirva a modo de ejemplo el Máster en Educación Emocional de la Universidad de Cantabria o la asignatura de Educación Emocional en el titulación de grado de Magisterio de la propia Universidad de La Laguna.

La metodología propuesta busca un equilibrio entre el contenido que se aprende y cómo se aprende. Los resultados muestran que los efectos que produce son similares a pesar de las diferencias culturales y educativas de los lugares donde se ha realizado.

El apoyo al uso de la música y las dinámicas, otorgado por los propios estudiantes y reflejado en sus comentarios, juzgan la experiencia como algo nuevo, fresco y especialmente de ayuda, no sólo para sentirse más cómodos, sino para sentir más atractivas las instituciones donde pasan la mayor parte de su tiempo, precisamente a unas edades que definirán lo que quieren (pueden) ser en el futuro.

Aspiramos a mejorar la metodología escuchando a los estudiantes y cambiando aquellos elementos que pueden no funcionar, creando un grupo de dinámicas y simulaciones más completas, teniéndolas al día y componiendo un programa que pudiera aplicarse a varias etapas de la educación.

Parafraseando a John Clesse (1991) la universidad debería ser una institución seria, pero no solemne. Los estudiantes deberían estar motivados, incentivados, pero sobre todo exigidos y tenidos en cuenta. Para nosotros, ésta es, precisamente, la clave del futuro de la educación.

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes, que creen en lo que hacemos, y lo mejoran siempre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELES, H., HOFFER, C., & Klotman, R. (2017). *Foundations of music education*. Revista Electrónica de LEEME, (26).
- BURBULES, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice* (Vol. 10). Teachers College Press New York.
- CLEESE, J. (1991). *John Cleese on Creativity In Management*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=h7fyOLe-xn4>.
- COCKERTON, T., MOORE, S., & NORMAN, D. (1997). *Cognitive test performance and background music*. *Perceptual and Motor Skills*, 85(3f), 1435–1438.

- DILMPERI, A., KING, T., & DENNIS, C. (2017). *Toward a Framework for Identifying Attitudes and Intentions to Music Acquisition from Legal and Illegal Channels*. *Psychology & Marketing*, 34(4), 428–447.
- DOSSEVILLE, F., LABORDE, S., & SCELLES, N. (2012). *Music during lectures: Will students learn better? Learning and Individual Differences*, 22(2), 258–262.
- FITZ-WALTER, Z., TJONDRONEGORO, D., & WYETH, P. (2011). *Orientation passport: using gamification to engage university students* (pp. 122–125). Presented at the Proceedings of the 23rd Australian computer-human interaction conference, ACM.
- HERNÁNDEZ-LÓPEZ, M., & MENDOZA-JIMÉNEZ, J. (2015). *Superlearning at the university*. The use of music and group dynamics on teaching of the subject of statistics inference in economics degree. In EDULEARN15 Proceedings (pp. 7091-7099). Barcelona: IATED.
- HERNÁNDEZ-LÓPEZ, M., & MENDOZA-JIMÉNEZ, J. (2016). *Using superlearning methodologies to improve students' satisfaction at the university*. In EDULEARN16 Proceedings (pp. 1288–1296). Barcelona: IATED.
- KAPP, K. M. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. Edited by John Wiley & Sons.
- LIU, K., ZUO, B., WU, Y., DAI, Y., & YAN, L. (2016). *Music Preference and its Personality Correlates in Chinese University Students*. *International Journal of Psychology*, 51, 64.
- LÓPEZ, M. H., & JIMENEZ, J. M. (2013). *Music and education: an encouraging duet easy to combine* (pp. 5559–5568). Presented at the EDULEARN13 Proceedings, IATED
- LoSchiavo, F. M., & Shatz, M. A. (2005). *Enhancing online instruction with humor*. *Teaching of Psychology*, 32(4), 246–248
- LUGINBÜHL, D. (2011). *Working with Incoming Students: Culturally Responsive Teaching in Higher Education*. In Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education (pp. 25–47). SensePublishers.
- OSTRANDER, S., & SCHROEDER, L. (2012). *Superlearning 2000: New triple fast ways you can learn, earn, and succeed in the 21st century*. Random House LLC.
- ROGERS, A. (2007). *Non-formal education: flexible schooling or participatory education?* (Vol. 15). Springer Science & Business Media.
- SAARIKALLIO, S., & ERKKILÄ, J. (2007). *The role of music in adolescents' mood regulation*. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109.
- STARKEY, B. A., & BLAKE, E. L. (2001). *Simulation in international relations education*. *Simulation & Gaming*, 32(4), 537–551.
- STOTT, A., & NEUSTAEDTER, C. (2013). *Analysis of gamification in education*. Surrey, BC, Canada, 8.