



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Estudio y reflexión sobre la relación entre la formación del docente de música de educación secundaria y la motivación del alumnado

Study and reflection on the relation between secondary school music teacher's formation and student's motivation

Autor

Joan-Josep Murria Bladé

Director

Luis del Barrio Aranda

Facultad de Educación

2021



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

MEMORIA

Estudio y reflexión sobre la relación entre la formación del docente de música de educación secundaria y la motivación del alumnado

Study and reflection on the relation between secondary school music teacher's formation and student's motivation

Autor: Joan-Josep Murria Bladé

Director: Luis del Barrio Aranda

Fecha: 28 – 6 – 21

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. RESUMEN	1
1.1. PALABRAS CLAVE	1
2. INTRODUCCIÓN	2
3. MARCO TEÓRICO	4
3.1. CAPÍTULO I: EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	5
3.2. CAPÍTULO II: LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO, EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN DURANTE LA ETAPA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN	9
3.2.1. <i>Los trastornos del ritmo circadiano</i>	10
3.2.2. <i>El cambio de la voz</i>	11
3.2.3. <i>Diferencias individuales en el aprendizaje</i>	12
3.3. CAPÍTULO III: LA RELACIÓN DEL CURRÍCULO Y LAS METODOLOGÍAS EN LA ASIGNATURA DE MÚSICA CON LA MOTIVACIÓN	14
3.4. CAPÍTULO IV – LAS DINÁMICAS DE GRUPO Y EL ROL DOCENTE EN RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO	19
4. JUSTIFICACIÓN DE LOS PROYECTOS ELEGIDOS	25
4.1. PROYECTO A: EDUCANDO PARA EL NUEVO PARADIGMA AUDIOVISUAL: ESTUDIO SOBRE LA MOTIVACIÓN SURGIDA DEL ACERCAMIENTO AL CONTEXTO DEL ALUMNADO	26
4.2. PROYECTO B: LA MOTIVACIÓN Y EL CLIMA EN EL AULA, UNA PROPUESTA PRÁCTICA DE MEJORA A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN.	29
5. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LOS PROYECTOS	31

6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE FUTURO	35
7. REFERENCIAS	38
8. ANEXOS	41
8.1. PORTADA E ÍNDICE PROYECTO A	41
8.2. PORTADA E ÍNDICE PROYECTO B	43

1. RESUMEN

El presente trabajo, correspondiente a la modalidad “A”, persigue el objetivo de profundizar en el estudio de los factores que puedan tener impacto en la motivación del alumnado. Asimismo, también pretende demostrar cómo la motivación del alumnado depende en gran medida de la formación y actitud docente. Para ello, el desarrollo del mismo se articula en cuatro capítulos destinados al estudio y reflexión de la relación existente entre el desarrollo profesional docente, el desarrollo psicoevolutivo del alumnado, el currículo y las metodologías aplicadas en el aula y las dinámicas de grupo y el rol docente con la motivación del alumnado. Posteriormente, se justifica la elección de dos trabajos realizados durante el Máster que guardan relación con el motivo de estudio del propio TFM, así como se reflexiona sobre la relación que estos dos presentan. Por último, se extraen como conclusiones que, efectivamente, la formación y la actitud docente están intrínsecamente relacionadas con la motivación del alumnado.

1.1. PALABRAS CLAVE

Motivación, Secundaria, Música, Formación del Profesorado

2. INTRODUCCIÓN

Dentro de la comunidad educativa se escucha con demasiada frecuencia comentarios realizados en relación a la desmotivación del alumnado, tanto por docentes como por familiares, durante la etapa comprende la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Estos comentarios suelen tener una misma dirección: achacar a la actitud, disciplina y educación de los estudiantes como factores responsables de su desmotivación. Gracias a la perspectiva generada durante toda mi etapa como estudiante y la innegable proximidad con esta, tengo el suficiente criterio para valorar que estas afirmaciones son falacias y, a la vez, una forma de evidenciar una incompetencia docente.

No obstante, para realizar tal valoración, es necesario el rigor que ofrece una revisión bibliográfica que permita analizar y reflexionar sobre cuáles pueden ser las causas de esta desmotivación del alumnado. Por este motivo, se fija como objetivo analizar distintos aspectos, en relación a la formación docente, que pueden condicionar la motivación del alumnado. Los aspectos elegidos están basados en el aprendizaje realizado durante nuestro paso por las distintas asignaturas que han configurado este Máster. Muchas han sido las horas de clase y los contenidos que han invitado a los alumnos a un proceso de reflexión. Pasando a un plano más particular, de todos los temas tratados durante el transcurso de este Máster, el que mayor impacto generó en mí fue la motivación, o ausencia de esta.

Ya sea por la proximidad con la problemática o por la recurrencia del tema, las circunstancias me llevaron, de manera inconsciente, a realizar gran parte de los trabajos programados durante esta etapa en esta misma dirección. Es por este motivo, junto con la voluntad de profundizar más en este aspecto, que se planteó la elección de la modalidad de trabajo A, pues es la que más libertad confería para abordar esta temática y seguir la línea investigadora desarrollada durante el presente curso académico. Asimismo, la modalidad A era la que más se adecuaba al objetivo que líneas arriba se describe.

El tema escogido tiene una notable relación con el ejercicio profesional docente, pues lo que se pretende confirmar es que el docente tiene un gran peso en la responsabilidad que supone favorecer la motivación del alumnado. Como se puede observar en el desarrollo de este TFM, la formación docente, así como su actitud, son vitales para lograr el desarrollo de la misma. Por este motivo se escogen los dos proyectos que figuran en el presente documento. El proyecto "A" corresponde al proyecto de innovación realizado en la

asignatura Innovación e Investigación educativa en Música y danza. En este proyecto se pretende estudiar el impacto que se genera en la motivación del alumnado de aplicar un proyecto didáctico en el que se adecuan los contenidos a la realidad que conforma el contexto del alumnado, en concreto con el nuevo paradigma audiovisual. El proyecto “B” fue realizado en el contexto de la asignatura Psicología del Desarrollo y la Educación, en el que se pedía la realización de una propuesta didáctica que mejorara algún aspecto trabajado durante el curso de la misma. Como se puede suponer, se trató de mejorar la motivación, pero también el clima en el aula. Se puede observar fácilmente la relación que guardan con el propósito de este Trabajo de Fin de Máster.

El desarrollo teórico de este trabajo se organiza bajo 4 capítulos. En cada uno de estos se hace una revisión bibliográfica que invite a la posterior reflexión. El primer capítulo trata el desarrollo profesional docente, en el que se reflexiona sobre los factores de este que pueden resultar determinantes para la motivación del alumnado. Se concluye que la formación inicial del profesorado que tiene lugar en nuestro país es insuficiente para que estos puedan desarrollar las competencias docentes que requiere el cargo. Asimismo, se compara nuestro sistema educativo con el de países con mayor tradición musical como Alemania. El segundo capítulo, se dedica al estudio de factores del desarrollo psicoevolutivo del alumnado que pueden condicionar su desarrollo en nuestra asignatura, tras una reflexión sobre la importancia de considerar la psicología del desarrollo, el aprendizaje y la educación como áreas en las que un docente se debe formar. Estos factores corresponden al ritmo circadiano del alumnado, la muda de la voz y las diferencias individuales en el aprendizaje dentro de la asignatura de música.

El tercer capítulo corresponde al análisis de la relación del currículo y las metodologías con la motivación. En este capítulo se pretende observar de qué manera se aplica el currículo en el aula de música, qué problemáticas puede acarrear y cómo se debería plantear su uso para que este responda a las necesidades y objetivos de la etapa. Por último, en el cuarto capítulo se tratan las implicaciones que tienen el uso de dinámicas de grupo y el rol docente en la motivación del alumnado. Se pretende indagar sobre las cualidades o competencias que debería tener el docente para favorecer, una vez más, la motivación.

3. MARCO TEÓRICO

Este apartado incluye una revisión bibliográfica sobre distintos aspectos que tienen relación con la motivación. Este se dividirá en 4 capítulos que proporcionan la fundamentación teórica del presente trabajo necesaria para su reflexión y relación con la motivación. A lo largo de este marco teórico se hace un recorrido por el desarrollo profesional docente, el desarrollo psicoevolutivo del alumnado, donde se atiende a tres factores en concreto relacionados con la asignatura de música, a las relaciones entre el currículo y metodologías con el motivo de estudio y, por último, se estudian las dinámicas de grupo y el rol docente. Como ya se ha avanzado, cada uno de estos aspectos tratados está relacionado con el impacto que puede tener en la motivación del alumnado. Los distintos capítulos que conforman el marco teórico, evidencian la estricta relación existente entre la formación del profesorado de música y la motivación del alumnado desde distintos ámbitos.

3.1. CAPÍTULO I: EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El desarrollo profesional de los docentes es uno de los factores más decisivos para favorecer el progreso educativo. De hecho, “La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado” (Marchesi, 2021, p. 7). Estas dos sentencias invitan, desde luego, a cavilar. Es por este motivo, que el primer capítulo de este marco teórico se destinará a la reflexión sobre el desarrollo profesional docente que, como ya se ha avanzado, es uno de los factores más relevantes y significativos para que se produzca una mejora de la calidad educativa y el punto de partida para abordar el sujeto de estudio de este Trabajo de Fin de Máster.

La calidad del profesorado suele estar ligada a la formación que recibe, es por este motivo, un factor a tener en cuenta. Fundaciones como Fuhem, independientes sin ánimo de lucro, realizan a menudo encuestas y actividades destinadas a investigar/promover la mejora de la calidad educativa contribuyendo al debate entre necesidades sociales y respuestas educativas. Martín et al., (2010), realizaron una encuesta a docentes de las distintas etapas educativas, que pretendía estudiar la valoración de la calidad de la formación inicial que estos reciben. Los resultados señalaron que los docentes de secundaria son los que peor valoran su formación inicial, por encima de la educación universitaria, primaria e infantil, respectivamente. De hecho, un 29% de los profesores de secundaria encuestados afirmaron que su formación inicial era mala o muy mala, un 40,3% ni buena ni mala y sólo el 30,8% restante aseguró que era buena o muy buena. Sin duda, son datos que se deben considerar muy seriamente, pues no es hasta el 2013 cuando se introduce el Máster en formación del profesorado.

Más adelante, en la misma publicación, cuando se pregunta al profesorado en activo sobre si estos deberían estudiar una carrera de docente como en el caso de los maestros de primaria, el 83,1% responde que están de acuerdo o muy de acuerdo. Todos esos dejan entrever que la formación para el profesorado es muy importante y que además de la materia a impartir, el docente de secundaria necesita desarrollarse en competencias pedagógicas que le habiliten para un correcto desempeño de su profesión. Poco ayuda la creencia popular de que los profesionales que no sirven en su campo son los que se dediquen a la docencia en secundaria, desprestigiando así la profesión. Además, “como la formación inicial del

personal docente de enseñanza secundaria suele ser consecutiva (...), su identidad profesional no se configura en torno a la enseñanza sino claramente en relación con la disciplina en que se especializan” (Moreno, 2006, p. 6).

Hasta el momento, podemos concluir que la formación pedagógica del profesorado es vital para un correcto desempeño profesional. Asimismo, y ya centrándonos en el plano musical, sacamos la conclusión que el profesorado especialista en música español no ha recibido, en general, una formación que genere en este una identidad profesional configurada en torno a la enseñanza, sino en la mayoría de casos en la interpretación. Esto se podría deber a la relevancia que las estancias gubernamentales dan a la cultura en nuestro país, donde la mayoría de músicos deben emigrar a otros países para poder desarrollarse como intérpretes, y los que se quedan, sólo contemplan la docencia como última salida, algo que muchas veces se vive como un fracaso, con las connotaciones que eso conlleva. Esto puede ser motivado por la falta de oferta educativa en cuanto a formación pedagógica musical, ofrecida en muy pocos conservatorios superiores y casi en su totalidad destinada a la pedagogía musical instrumental. Para tomar perspectiva, puede ser interesante observar cómo se aborda esta cuestión en países centroeuropeos, como Alemania y Austria, donde la tradición musical ha sido más notable que en España.

Alemania es siempre un ejemplo racionalidad y practicidad. En ella, se organiza el currículum de Educación Musical en función de la institución a la que se va a impartir la docencia, ofreciendo una variada oferta educativa. Se distinguen los *Institute für Musikpädagogik und Musikdidaktik*, que son los Departamentos de Pedagogía Musical y Didáctica de la Música, destinados a aspectos de nivel socio-educativo, de los *Musikhochschulen*, que sería el equivalente a los Conservatorios Superiores de Música de España, donde se abordan aspectos técnico-musicales, en los dos casos estudios de rango universitario, impartido en universidades y distinguiendo entre grado y máster (Rodríguez-Quiles, 2010). El mismo autor señala que:

En este país (Alemania), se parte de la base de que los profesores de música conjugan dos pasiones inseparables: por un lado, el amor por la música; por el otro, el deseo de transmitir ese propio entusiasmo a los alumnos y fomentar en ellos un trabajo creativo y artístico, combinando para ello la teoría y la práctica. Para poder despertar y desarrollar en los niños y jóvenes las capacidades individuales de expresión artística, se considera que el profesor tiene que ser una persona creativa, y así se les hace saber

a los candidatos. Pero además, como futuro docente, aparte de haber superado la selectividad, se advierte en los planes de estudio que el aspirante debe mostrar entusiasmo en el trato con las personas, comprensión para con los niños y jóvenes, así como estar abierto a preguntas y problemas pedagógicos tanto teóricos como prácticos. (p. 15)

No hace falta ser muy perspicaz para darse cuenta que este planteamiento dista mucho del que se observa en nuestro país. Quizás, este enfoque sobre el desarrollo profesional docente dentro de este trabajo dista de lo que se puede esperar en relación al motivo principal de estudio de este, que no es más que la motivación. Sin embargo, muchas veces es necesario buscar la raíz del problema y esta se podría encontrar en esta formación inicial del profesorado. Podríamos centrarnos en muchos aspectos del desarrollo profesional docente, pero este se presenta como uno de los más relevantes. Precisamente, este factor genera tanto interés porque esta formación inicial que se recibe en países centroeuropeos puede repercutir directamente en las competencias docentes.

La diferencia es capital. Mientras en España la formación del profesorado de música pasa principalmente por los conservatorios de música, donde recordemos, sólo se imparten aspectos técnicos y musicales, y se complementa con un Máster de un año en formación específica de profesorado, en Alemania, los que realizan los estudios de Schulmusik, reciben una formación de grado, ampliable con un Máster, donde reciben formación tanto artística como científica y pedagógico-didáctica (Rodríguez-Quiles, 2010). Por lo tanto, los estudiantes de Alemania desarrollan durante todos sus estudios universitarios las competencias necesarias para el ejercicio docente musical. En España, la relación educativa entre magisterio y formación musical tampoco mejora, siendo la música solo una mención que se imparte en unos meses y siendo magisterio un grado al que no hace falta tener conocimientos musicales para acceder.

Por supuesto, esta problemática no se puede solucionar añadiendo años de máster a la formación del profesorado en general, como muchas veces se plantea, sino que debe pasar por replantear los grados dedicados a esta formación. El profesorado de música necesita adquirir competencias artísticas, didácticas, pedagógicas, en investigación, etc. porque de eso va a depender el desarrollo profesional docente. De la misma manera, si un docente no tiene desarrolladas estas competencias, va a ser muy difícil que las transmita al estudiantado,

además de perder toda la autoridad y credibilidad, con las connotaciones que esto tiene en la motivación.

Si el docente no es competente, generalmente, la única vía que tiene para que el alumnado le siga es utilizar el poder coercitivo o el de recompensa, según la clasificación que hacen French y Raven (1959). Si la única vía que se tiene para guiar al grupo-clase es la recompensa o el castigo, lo máximo a lo que se puede aspirar es a que se genere obediencia entre el alumnado y que este desarrolle una motivación extrínseca. Si, por lo contrario, lo que queremos como docentes es una motivación intrínseca respecto la asignatura, así como una adhesión voluntaria al proceso de enseñanza aprendizaje, la solución está en la formación del profesorado.

El enfoque de este capítulo ha sido particular, reflexivo, pero a veces la experiencia propia lleva a plantearse muchas cuestiones. Tras mis años como intérprete, tengo la suerte de conocer a gran cantidad de compañeros que, como yo, accedieron a estudios de música superiores, repartidos por conservatorios de toda la geografía española. Desde mi experiencia personal, la mayoría de ellos accede a estudios de interpretación y realiza estos estudios sin vocación docente alguna. Sin embargo, también conozco que muchos de ellos, años después, acceden al presente máster en formación del profesorado. Por lo tanto, y ya cerrando el capítulo, la diferencia entre países como Alemania, con mayor tradición musical, y España, es la formación inicial del profesorado. Los alemanes tienen la oportunidad de formarse con propiedad como docentes especializados en música durante toda la etapa universitaria, para satisfacer su vocación.

El profesorado de música de secundaria español, se forma como docente durante un año, muchas veces como salida laboral a un “fracaso” en la carrera musical y, por lo tanto, sin vocación. Esta podría ser la razón por la que se tiene que justificar tantas veces la pertinencia de nuestra asignatura en el plan de estudios, como vimos al iniciar este máster. De tener el cuerpo de profesorado de música español una formación como el alemán, los alumnos saldrían con unas competencias artísticas que les permitiría poner en valor la cultura, como sí pasa en Alemania. Hay que reflexionar, y reflexionando es fácil hilar cabos y darse cuenta que todo lo comentado en este capítulo repercute en gran medida en el desarrollo profesional docente y en la motivación del alumnado.

3.2. CAPÍTULO II: LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO, EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN DURANTE LA ETAPA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN

El alumnado de ESO, durante el transcurso de la etapa atraviesa la uno de los momentos más convulsos de su vida, la adolescencia. Durante esta, sufren cambios a nivel físico, propiciados por la pubertad, pero también a nivel psicológico. Esta transición hacia la adultez, puede suponer para el estudiantado todo un reto que puede tener consecuencias en su motivación y, por tanto, en su rendimiento académico. Es por esto, que la psicología del desarrollo es un factor que claramente se debe tener en cuenta si como docentes queremos que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea lo más adecuado posible a las necesidades de los estudiantes. El acercamiento y entendimiento del desarrollo psicoevolutivo del alumnado por parte del docente, bajo mi punto de vista, es esencial para que su formación sea lo más fructífera posible. Por este motivo, se dedica a este aspecto el presente capítulo.

“La psicología del desarrollo estudia, desde una perspectiva multidimensional y multidireccional, las constantes y los cambios normativos y no normativos, cualitativos, evolutivos e involutivos que va experimentando el comportamiento humano desde la concepción hasta la muerte” (Córdoba & Lafuente, 2006, p. 21). Este estudio sirve para poder registrar, describir, analizar, prevenir, pronosticar e intervenir cualesquiera que sean las circunstancias que puedan derivar en un problema para el adolescente. La información recabada de este estudio es vital para abordar cualquier situación que emane de esta y se pueda lograr que una homogenización del nivel de aprendizaje del alumnado, lo que también ayuda a atender a la diversidad del alumnado y favorece una escuela más democrática, en el sentido de formar al alumnado con igualdad de condiciones.

La pubertad se produce en las personas entre los 10 y los 15 años y comprende un proceso de cambios físicos en el alumnado que sirven de transición entre la niñez y la adultez. Si bien estos cambios y transformaciones son totalmente naturales, pueden suponer para los adolescentes un problema. Los adolescentes “observan con fascinación, horror y emoción los cambios que desarrollan” (Berger, 2007a, p. 431), cambios a los que estos dan una gran importancia, ya que no suelen experimentarlos todos los estudiantes al mismo

tiempo y suscitan una enorme expectación entre sus compañeros. En determinadas circunstancias, estos cambios suelen ir acompañados de problemas que afectan directamente a la motivación del alumnado, que como ya se ha avanzado, está directamente relacionada con el rendimiento académico.

A continuación, se detallarán los factores relacionados con la pubertad y la adolescencia que, bajo mi punto de vista, pueden tener mayor impacto en la asignatura de música. Si bien hay una gran cantidad de aspectos relacionados con el desarrollo psicoevolutivo del alumnado que son relevantes y que de igual manera condicionan el proceso de enseñanza (conductas sexuales de riesgo, violencia, trastornos en la conducta alimentaria, consumo de drogas, etc.), se considera prioritario tratar los que puedan tener más incidencia en el contexto específico del área de música.

3.2.1. Los trastornos del ritmo circadiano

Uno de los problemas derivados de estos cambios físicos es el trastorno del ritmo circadiano. Durante la pubertad, los cambios hormonales, en este caso en relación con la melatonina, que sufren los adolescentes pueden alterar ritmos biológicos. De acuerdo con la neurofisióloga M. Merino Andreu (2013):

En los Trastornos del Ritmo Circadiano (TRC) la cantidad y calidad del sueño es normal, pero ocurren en un momento incorrecto de acuerdo a los horarios habituales. En ellos, el marcapasos circadiano está retrasado o adelantado respecto a la hora deseada o puede estar, simplemente, desajustado. (...) En pediatría, los TCR son relativamente frecuentes y se observan en un 10% de los todos los niños. Habitualmente existe un componente genético, con antecedentes familiares afectos. Desde el punto de vista clínico, estos trastornos suelen provocar somnolencia diurna por el débito de horas de sueño que ocurre a diario. (p. 60)

No es difícil sacar la conclusión de que, si el alumnado acude al aula con mucho sueño, esto va a condicionar su actitud hacia el proceso de enseñanza aprendizaje. Por este motivo, es un factor que se debe tener en cuenta a la hora de programar las sesiones. En caso de que el horario establecido marque la realización de una sesión a primera hora, las actividades que se lleven a cabo deberán evitar tener un carácter expositivo que favorezca la desconexión por parte del alumnado. Dicho de otra manera, si la sesión tiene lugar a primeras horas de la

mañana, dotarla de dinamismo e interacción puede favorecer que el alumnado este presente y desarrolle otra mirada hacia la asignatura.

3.2.2. *El cambio de la voz*

Entrando más en concreto en la asignatura de música, uno de los cambios más evidentes en la adolescencia a nivel físico es el cambio del registro de la voz. Tanto chicas como chicos experimentan como su voz va adquiriendo un registro muy grave, que frecuentemente va acompañado de los vulgarmente conocidos “gallos” durante la transición hasta la voz adulta. Estos hacen muchas veces que los estudiantes se incomoden al momento de producirlos y se avergüencen de mostrar su voz al resto de compañeros. Recordemos que, en esta etapa de su vida, los adolescentes tienden a desarrollar un egocentrismo que les hace vivenciar una serie de mitos. Uno de ellos corresponde al público imaginario. Según Berger (2007):

Los adolescentes suelen pensar que sus personas ocupan el centro de la escena, que todos los ojos están puestos en ellos, porque su egocentrismo los lleva a concluir que las otras personas están tan intensamente interesadas en ellos como ellos mismos. En consecuencia, tienden a fantasear acerca de cómo podrían reaccionar los otros ante su apariencia y su conducta. (p. 467)

Como se avanzaba, el mito del público imaginario puede favorecer el rechazo de la acción de cantar por parte del alumnado. Si a esto le añadimos que “en España existe un vacío importante acerca de la didáctica del canto en la adolescencia” (Elorriaga, 2011, p. 3), puede provocar que algunos docentes caigan en el error, bajo mi punto de vista, de arrinconar esta práctica para que el alumnado no se incomode y generen rechazo hacia la asignatura. No obstante, el canto coral es una destreza que los adolescentes deben haber desarrollado al finalizar la etapa que estamos tratando.

La solución a esta problemática puede pasar por la formación y la actitud docente. Es imperativo que el docente de música sea competente en todas las destrezas musicales que se enmarcan en el currículo además de que sea competente a nivel didáctico como pedagógico. Alfonso Jesús Elorriaga, en su tesis que lleva por nombre “La continuidad del canto durante el periodo de la muda de la voz” (2011), realiza un seguido de estudios que le permiten, tras una exhaustiva revisión bibliográfica entorno al motivo de estudio, unas conclusiones que pueden ser de gran utilidad para el docente. Algunas de ellas son:

- El grado de vergüenza que presentan los estudiados a la hora de cantar depende del entorno en el que se lleva a cabo. De estar en un contexto emocionalmente seguro, este grado disminuye.
- Reforzar el hábito de cantar en el contexto del aula supone una fuerte ayuda para crear un entorno emocionalmente seguro para el canto.
- No hay un sexo que rechace el canto de modo significativo, por lo que se deben buscar las causas en otro factor.
- Los adolescentes gustan de cantar aquello que les agrada.
- “Una didáctica de aula que potencie el aprendizaje vocal de los adolescentes, igualmente creará las condiciones necesarias para que los alumnos construyan un autoconcepto positivo sobre sus posibilidades de aprendizaje vocal”. (p. 372)

Con estas claves extraídas de las conclusiones sobre de los estudios que figuran en la tesis, tenemos material suficiente para establecer una base sobre cómo y a qué atender para diseñar actividades didácticas que favorezcan el desarrollo de esta competencia entre el alumnado. La formación docente es uno de los factores que más condiciona la motivación del alumnado. Tener conocimiento y herramientas ayuda al docente en gran medida a la hora de preparar actividades que permitan al alumno adolescente desarrollar las competencias que a priori, por factores como es el caso de la muda de la voz, pueden resultar no motivadoras.

3.2.3. *Diferencias individuales en el aprendizaje*

Por último, el siguiente factor que se tendrá en cuenta en este capítulo son las diferencias individuales en el aprendizaje. El alumnado de secundaria a menudo comparte las enseñanzas generales con enseñanzas artísticas musicales. Asimismo, sin la necesidad específica de cursar estudios musicales al uso, el acceso a la ESO desde escuelas distintas, puede condicionar que haya entre el alumnado diferencias significativas a la hora de aprender. Llegar a clase con ciertas competencias adquiridas facilita en gran medida el desempeño del alumnado dentro de la asignatura, pudiendo crear diferencias en los ritmos de aprendizaje. A parte de eso, hay que recordar que ya de por sí, hay distintos ritmos de aprendizaje en el aula que conforman la diversidad. Esta “es una de las características más constante y definitoria de los centros de Secundaria. La idea de que un grupo de alumnos de

la misma edad y nivel educativo tenga unas características homogéneas entra en conflicto con la realidad” (Bernardo et al., 2011, p. 173).

Por lo tanto, en el aula, y magnificado en la de música, tendremos estudiantes con distintos estilos cognitivos y enfoques de aprendizaje. “Los estilos cognitivos son una especie de filtros de control que tratan de modular los deseos del sujeto de forma que se adecuen a las exigencias de la realidad” (Aramburu, 2004, p. 11), lo que significa que la estructura cognitiva regula la percepción de las personas, no solo las necesidades de estas. Del mismo modo,

se ha demostrado que los estudiantes de Educación Secundaria en sus procesos de estudio y aprendizaje, adoptan diferentes enfoques de aprendizaje, con sus motivos y estrategias prototípicos, (de tipo superficial, profundo y logro) que, posteriormente, tienen una determinada incidencia en su rendimiento académico. (Barca et al., 2004, p. 94)

Toda esta información nos deja claro que, como docentes, hay que atender a una gran cantidad de realidades de aprendizaje. Si el ritmo de la clase no se adecúa al de los alumnos, podemos tener en la misma clase alumnos que se aburren porque los contenidos que se imparten no suponen ningún desafío cognitivo y, a la vez, estudiantes que se desesperan porque lo que se imparte está lejos de su zona de desarrollo potencial. En todo caso, ambos extremos desarrollarán una progresiva desmotivación en relación a la asignatura. Es por este motivo, que se debe abandonar la idea de crear un único material que esté al servicio del docente, por un material modulable que lo esté al del alumnado, del mismo modo que progresivamente se ha ido cambiando la figura del docente como la principal de la acción educativa, por la del alumnado, pasando de metodologías magistrales a activas. A lo mejor, una solución a esta problemática pasa por la codocencia.

3.3. CAPÍTULO III: LA RELACIÓN DEL CURRÍCULO Y LAS METODOLOGÍAS EN LA ASIGNATURA DE MÚSICA CON LA MOTIVACIÓN

La música es un concepto holístico entorno al cual giran gran cantidad de disciplinas y destrezas, cuya suma es inferior al todo que esta representa. Es algo intrínseco a la condición humana, por lo que cada sociedad, en los distintos momentos de la historia, ha contribuido a su desarrollo y expansión. Por lo tanto, abarcarlo todo resulta una labor titánica a la que seguramente nadie pueda aspirar. No obstante, esto tiene sus ventajas, pues gracias a la amplitud de espectro que representa, son muchas las actividades que se pueden desarrollar a través de esta, así como muchas son las metodologías que se pueden aplicar con fin didáctico.

El actual currículo educativo, de manera general, señala los contenidos mínimos que el alumnado de secundaria debe adquirir al finalizar esta etapa que, asimismo, confieren al profesor de música una gran libertad para su ejercicio docente. Sin embargo, por falta de competencia docente, por el anclaje con la distribución de los contenidos en antiguas leyes educativas, por falta de formación continua y actualización, o por el motivo que sea, en demasiadas ocasiones se “olvidan” ciertas partes de este. El resultado de estas praxis es que la asignatura de música se queda en algo teórico, unidireccional y descontextualizado que poco o nada favorece a la motivación del alumnado.

Según Hargreaves (1998), en relación al currículo asegura que:

En música, el planeamiento del currículo parte de un análisis amplio y bastante abstracto de los objetivos generales de la enseñanza de la música, y las teorías psicológicas tienen que poder contribuir a ello. La mayoría de los teóricos parecen coincidir en que la enseñanza de la música debería abarcar mucho más que sólo aprendizaje de destrezas musicales específicas: entre los objetivos más amplios, podría incluirse la comprensión y apreciación de las cualidades artísticas de la música; la transmisión de la herencia cultural; la incentivación a la creatividad; la educación social; la provisión de recreación valiosa; la mejora de la salud física y mental; el desarrollo de capacidades intelectuales; etc. En otras palabras, la educación musical

debe contribuir al desarrollo intelectual, emocional, sensomotriz y social y, sin duda, podrían agregarse más dimensiones a esta lista. (pp. 236–237)

Compartiendo su visión, y centrándola a la etapa que nos ocupa, la educación musical en la secundaria debería destinarse a proporcionar al alumnado la base necesaria para poderse adentrar en la experiencia musical. De nada sirve trabajar con el alumnado aspectos y destrezas musicales de manera exclusiva como si fueran a profesionalizarse en este campo. Invertir mucho tiempo en, por ejemplo, el estudio de la teoría musical (intervalos, escalas, modos, etc.), así como en la historia de la música (ojo, casi siempre música culta occidental), quita espacio a otros aspectos musicales que pueden ayudar al alumnado a obtener una mejor base que le permita disfrutar más de la experiencia musical. Para este fin concreto, ya están las enseñanzas artísticas regladas, a las que los estudiantes, de querer, pueden acceder en horario extraescolar. Por lo tanto, deberíamos someter a reflexión qué objetivo se persigue en relación a la asignatura de música en esta etapa y contexto educativo.

En la misma línea, Serna (2017) hace las siguientes declaraciones:

El naufragio actual que sufre la educación musical obligatoria en España es consecuencia de un planteamiento farragoso y fluctuante del qué, cómo y para qué de la música en dicho nivel de enseñanza. La variación de los contenidos del currículo, asignaturas y horas de clase, según con qué leyes educativas se trabaje, obliga a que alumnos y profesores de música vivamos experiencias desconcertantes en las aulas, sin tener voz ni voto en el asunto. Son múltiples los problemas e incoherencias que provocan inseguridad en el profesorado cuando se plantea el itinerario a seguir en la docencia musical, abordando una carrera cercenada, pero es destacable el hecho de que las leyes manejen distintos conceptos de realidad sonora bajo el nombre genérico de “música” considerándose prácticas infinitas cuando parece aludirse a la misma materia. Una de las claves de este problema complejo está en que no se ha debatido lo suficiente y en profundidad qué filosofía de la educación musical se desea y esto genera constantes cambios en los objetivos y competencias a trabajar. (p. 290)

A lo mejor, este planteamiento viene favorecido, como se detalla en el capítulo 1, por la falta de calidad en la formación inicial del profesorado de nuestro país. Los profesores de música en secundaria acceden al puesto desde formaciones específicas, normalmente desligadas de la pedagogía, en relación con la interpretación, la musicología o cualquiera que sea la disciplina musical que permita la incorporación al cargo. Es normal pensar que,

por proximidad a sus estudios, estos programen atendiendo al modelado que ellos mismos han recibido durante su formación en los mismos. De modo que, para un docente que ha estudiado musicología o historia de la música, por ejemplo, le va a resultar más cómodo moverse por lo que este es competente porque, a su vez, considerará que es lo más relevante (su enfoque) para el alumnado y la asignatura. Si bien la libertad de cátedra permite estas prácticas, debemos ser conscientes y reflexionar sobre qué se debería trabajar en esta etapa para el beneficio del estudiantado, a través de la formación docente.

Si la filosofía de la educación musical en la etapa que nos ocupa no está clara, es fácil que el alumnado se impregne de esta sensación y se cuestione qué valor tiene la música dentro del plan de estudios. Si se enseña música, por enseñar música, porque así la legislación lo marca, y sin responder a ningún criterio de utilidad, no se puede pretender que el alumnado esté motivado ya que, en todo caso, lo que estará es desorientado. De igual forma, si esta filosofía no es sólida, difícilmente lo van a ser las metodologías que se emplean en el aula y menos aún van a estar al servicio del objetivo principal de la asignatura dentro de la etapa (que tampoco está muy definido).

Precisamente, y siguiendo la línea de la afirmación de que la formación inicial del profesorado condiciona el enfoque y la selección de contenidos, en relación con las metodologías ocurre algo parecido. El alumnado, mediante el modelaje, tiende a reproducir conductas de su modelo (en este caso el profesor), por lo que es normal que, si este alumno se convierte a posteriori en profesor, haga lo mismo de no recibir la adecuada formación pedagógica (para la etapa en la que va a ejercer). Esta afirmación se ve reforzada en el estudio que realizan (Garmendia et al., 2014), cuando aseguran que para el profesorado

el cambio en las estrategias de enseñanza y su reflejo en los materiales del programa es una tarea ardua y de difícil consecución, ya que la tendencia general es a reproducir los modos de enseñanza practicados previamente. Por ejemplo, aunque se conseguía con relativa facilidad que los docentes diseñaran un problema, proyecto o caso que comprendiera uno o varios temas, a continuación, la tendencia mayoritaria era diseñar clases expositivas para explicar la necesaria teoría para resolver dicha situación. (p. 126)

Y por esta razón se vuelve a caer muchas veces, bajo mi humilde opinión, en el error de convertir la asignatura de música en una asignatura teórica – expositiva. Precisamente, en el proyecto de investigación que se anexa en este trabajo, mediante la encuesta que se realizó

al alumnado de secundaria en relación a la asignatura de música, se observan varios factores que evidencian esta tendencia. El alumnado encuestado asegura en un amplio porcentaje que las sesiones son en su mayoría teóricas, que los contenidos tratados no son de su interés por la distancia con su contexto y la utilidad y, lo que es peor, que no les atrae la asignatura como consecuencia de cómo está planteada.

Todo esto invita a reflexionar y, tras la reflexión, se observa que todo conduce a que la formación docente, en general, está mal planteada y/o es insuficiente. Que la educación musical obligatoria en España esté en un constante naufragio, pasa por la incompetencia, no se si consciente o inconsciente, de su profesorado. Al final, las leyes educativas se formulan con el asesoramiento de docentes con experiencia en el campo. Si aún así, el resultado es que no se tiene claro el enfoque que se quiere dar a la asignatura en esta etapa, es que el problema es endémico, y la clave para la cura está en la formación del profesorado de nueva incorporación que, a su vez, serán los que relevarán a los responsables de este naufragio.

No obstante, y abandonando el tono catastrofista, hay varios ejemplos de docentes que toman cartas en el asunto para mejorar la calidad educativa y la motivación. Como ejemplo de buenas prácticas, y escogido por la proximidad con la línea de este trabajo, tenemos el proyecto que realizaron María Fuensanta Martínez Pérez y Sara Navarro Lalanda (2020) en el que, a través de aplicar metodologías alternativas en el aula, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), pretenden aumentar la motivación del alumnado hacia la asignatura de música en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Para realizar la experiencia disponen de dos grupos, de los cuales a uno se aplica la metodología ABP y al otro la metodología “tradicional”. El resultado fue que en el grupo que se aplicó el ABP la motivación, la satisfacción y autoconciencia de la adquisición de conocimientos del alumnado se potenció en relación al grupo “tradicional”.

Este ejemplo nos deja claro de lo que se puede conseguir en relación a la motivación con una actitud docente positiva, la investigación y la formación constante. Está claro que la formación inicial del profesorado deja mucho que desear en nuestro país y que esta puede propiciar naufragios, como anteriormente se comentaba. Pero también podemos sacar la conclusión que de nada sirven las excusas y que, si la libertad de cátedra a veces puede suponer una carta blanca para malas praxis, también nos ofrece la oportunidad de brindar la mejor formación posible a los discentes, adaptándonos al contexto educativo en el que nos centramos. Eso sí, para que esto sea posible es necesario cierto inconformismo por parte del

docente y voluntad de seguir formándose para el bien del estudiante. Al final, lo más importante no es como se empieza, sino la voluntad que tiene de desarrollarse.

3.4. CAPÍTULO IV – LAS DINÁMICAS DE GRUPO Y EL ROL DOCENTE EN RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Uno de los factores que condiciona la motivación del alumnado es el clima en el aula. “Tener un excelente ambiente o clima en el aula es, sin lugar a dudas, uno de los motivos que más contribuyen al rendimiento, a la formación y al interés por aprender de cada uno de los alumnos que la componen” (Rodríguez & Santiago, 2015, p. 5). En la creación de este buen clima en el aula, el docente juega un papel fundamental, pues de él depende en gran medida la resolución de conflictos, la aplicación de las metodologías adecuadas entre un sinnúmero de elementos. El profesor pues, debe conocer cómo gestionar el grupo-clase que, a la vez, funciona como un grupo psicológico. Será, entonces, importante que el docente desarrolle una actitud investigadora que le permita conocer la estructura grupal y las fases que atraviesa para poder atender así las necesidades de este y ser lo más eficiente posible. En definitiva, puede resultar interesante para el docente adquirir nociones de psicología social, concretamente en el contexto de la dinámica de grupos.

Pero primero, antes de analizar la estructura y en qué fase se encuentra el grupo, es importante conocer las características del mismo y entender qué es un grupo psicológico. Según Turner (1990):

en sentido descriptivo, el grupo psicológico se define como aquel que es significativo, desde el punto de vista de la psicología, para los miembros que lo forman, al que se remiten subjetivamente para la comparación social y para la adquisición de normas y valores (o sea, con respecto al cual se comparan para evaluarse a sí mismos y sus actitudes, capacidades, actuaciones, opiniones, etc. y del que toman sus reglas, normas y creencias sobre la conducta y las actitudes adecuadas), al que aceptan pertenecer personalmente y que influye sobre sus actitudes y comportamiento. En la terminología al uso, constituye un grupo de 'referencia' (positiva) y no meramente de 'pertenencia', como lo definen personas externas al propio grupo, es decir, no sólo se trata de un grupo en el que el sujeto está objetivamente 'incluido', sino que es importante para determinar las propias acciones desde un punto de vista subjetivo. (p. 24)

En otras palabras, se podría entender que un grupo psicológico es aquel que el todo es superior a la suma de lo individual en cuanto a la adquisición de un objetivo común, que en el contexto educativo es la formación.

Como ya se avanzaba, el siguiente factor que debe conocer el docente es la estructura de grupo. “Puede decirse que la estructura de un grupo es el modelo o patrón de relaciones interpersonales que le es propio” (Roda, 1999, p. 191), y esta tiene la función de fortalecer la identidad de grupo a través del compromiso de sus integrantes que comparten valores y metas comunes. Jiménez, F. (1987) distingue tres elementos en la estructura grupal; la estructura física, que representa el espacio personal, la territorialidad y la disposición espacial, la composición del grupo, que responde a las características de sus integrantes (tanto físicas como emocionales) y el grado que presentan de homogeneidad y, por último, el tipo de tarea que realizan. Sin embargo, otro autor que también investigó los elementos estructurales, Shaw (1981), se centra en otros factores, como son la posición de cada uno de los integrantes, el estatus, el rol que desempeñan y las normas que se establecen. Si bien son enfoques distintos, los dos se complementan para poder una información más completa del grupo que nos permita actuar.

Analizar la estructura de un grupo nos da una información muy valiosa para gestionarlo adecuadamente. Debemos entender que nuestros discentes son seres sociales y emocionales, lo que va a suponer que el grupo sea, en cierto modo, heterogéneo. Todos los integrantes de la clase conforman el grupo-clase, pero a la vez, cada uno de los participantes forma parte de otros grupos sociales. Resulta difícil pensar que sus vivencias en otros contextos sociales no influyen en este, pues todos somos humanos, tenemos sentimientos y modelamos nuestra actitud en función de nuestras relaciones sociales. Precisamente, malas relaciones familiares, disputas entre amigos o, por el contrario, tener un rol dominante en otros contextos sociales, ser el centro de atención, entre un largo etcétera, condiciona las relaciones intragrupalas en el contexto educativo.

Como pequeño inciso, para abordar estas situaciones, es interesante la comunicación entre docentes y trabajar conjuntamente con los departamentos de orientación y convivencia del centro. El docente puede observar muchas cosas, pero siempre cuatro ojos ven mejor que dos. Creo que es importante que el docente tenga voluntad de actuar y desarrollar una actitud docente activa en este aspecto, pero creo aún más que es un error intentar abordar todas las situaciones en solitario. La comunidad educativa debe velar en su conjunto para favorecer

las mejores condiciones educativas posibles y, para lograrlo, como ya viene siendo un tópico, es primordial la comunicación y dejar a un lado las posibles disputas docentes. Todos debemos estar en un mismo barco y, más importante aún, remar en la misma dirección.

Una vez analizadas las particularidades del grupo, y entendiendo que esta es una labor que nunca debe cesar, resulta interesante entender el grupo, y las fases que atraviesa desde un plano más elevado. Distintos autores, como Palacín y Aiger (2013) o Más, Negro y Torrego (2012) dedicaron estudios para comprender cómo se desarrollan los procesos grupales en el aula, con resultados bastante similares en cuanto al detalle de las fases. Centrándonos en la visión de Más, Negro y Torrego (2012), observamos que distinguen entre cuatro fases: formación – orientación, establecimiento de normas y solución de conflictos, rendimiento eficaz y, en último lugar, finalización. Los autores aseguran que en cada una de estas fases que transcurren durante un proceso grupal, ya sea un curso académico entero, una fracción de este o varios, se producen como patrones cíclicos con unas características determinadas. Disponiendo de esta información, es más fácil saber cómo articular la acción docente y establecer unas condiciones que favorezcan la motivación. Es por este motivo que se considera relevante comentarlas a continuación.

En la primera fase, a la que los investigadores llaman “Formación y Orientación”, se observan vivencias grupales como el miedo, la desorientación, la dependencia, patrones defensivos de comunicación o cierta ilusión y/o idealización. Es algo lógico y normal en los inicios de cualquier proceso grupal, pues los alumnos no saben a lo que se enfrentaran y eso crea inseguridad. Por este motivo, el docente debe perseguir el objetivo de calmar y orientar al grupo, así como cimentar los vínculos interpersonales en el aula. Las técnicas que recomiendan para lograr el objetivo planteado consisten en la aplicación de dinámicas que favorezcan la presentación, el conocimiento, la confianza y la aceptación.

La segunda fase corresponde al establecimiento de normas y resolución de conflictos. Las vivencias grupales más comúnmente experimentadas son el cuestionamiento de la estructura grupal, la rabia, la rigidez cognitiva y la urgencia, por lo que puede resultar útil que el docente organice de forma clara las tareas y favorezca el desarrollo de habilidades de comunicación, así como estructurar los procesos de resolución de conflictos y toma de decisiones. Siempre resulta útil abordar los conflictos tan pronto como sea posible para garantizar la estabilidad del grupo.

Una vez establecidas las normas y sentado las bases para la resolución de conflictos, el grupo se encuentra en la fase de rendimiento eficaz. Como su nombre indica, en este momento se logran las mejores condiciones para que el alumnado esté motivado; la ansiedad disminuye, estos tienen iniciativa, autonomía y confianza, pueden presentar satisfacción y los roles están bien definidos y aceptados. Sin embargo, en este punto se debe velar para que precisamente la motivación no decaiga. Manera de lograr este objetivo son ceder poder al alumnado, apoyarlo, celebrar los éxitos y promover el intercambio de roles para mantener la frescura. Los autores también aseguran que es el mejor momento para trabajar cooperativamente.

La última fase de los procesos grupales consiste en la finalización. Es una fase que se suele producir durante las últimas semanas de curso, pero se viven situaciones similares antes de cada periodo de vacaciones, es decir, durante la finalización de los trimestres. Estas semanas se caracterizan por el descenso de la productividad grupal y/o por centrar la atención en experiencias venideras, ya sean futuras vacaciones, exámenes de selectividad o cualquier otro asunto que les resulte importante. Es por este motivo que resulta importante dotar a estas sesiones de dinamismo y realizar un cierre adecuado al proceso.

Toda la información recabada en estos últimos párrafos resulta muy interesante para el desarrollo de la acción docente, sin embargo, son necesarios otros factores para que estas fases se desarrollen según lo previsto y se pueda estar en la fase de rendimiento eficaz el máximo tiempo posible. El grupo está conformado tanto por docente como por discentes, pero, si bien gracias a las posibilidades que nos ofrecen las TIC, cualquiera puede acceder al conocimiento de manera instantánea, solo el docente sabe (o debe saber) cómo gestionarlos y qué objetivos educativos se persiguen. Por esto es vital, y lógico, que el docente ejerza el rol de líder en un contexto tan desigual.

“Según la definición más habitual, podemos definir el liderazgo como la capacidad de influencia que tienen algunas personas dentro del grupo, influencia dirigida a alcanzar las metas y objetivos del mismo” (Rojas & Vivas, 2010, p. 34). Dentro del contexto del aula el objetivo que se persigue, claramente, es la adquisición de los conocimientos y contenidos que la legislación prevé para el alumnado. Como se detallaba en el párrafo anterior, el docente es el único del grupo que tiene los conocimientos para llevar a cabo esta tarea. No obstante, que se desarrolle el rol de líder, no significa precisamente que de por sí se vayan a cumplir estas metas y que la influencia que ejerzan sea positiva. Los autores citados

anteriormente, en la misma línea de esta observación, comentan que tradicionalmente se ha distinguido tres estilos diferentes de liderazgo: el autoritario, el democrático y el liberal. Dichos estilos, están basados con los estudios de Lewin, Lippit y White que Scheidlinger (1994) recoge.

El líder autoritario es aquel que establece toda la política sin contar con la opinión de los otros miembros del colectivo. Dicta todo lo que hay que hacer y personaliza las alabanzas o críticas para cada uno de los integrantes. Lo que genera es apatía y agresividad entre el alumnado, contextualizándolo, y que no haya una buena cohesión, lo que implica que los estudiantes sólo rindan cuando este esté presente. Trabajar con la presión del autoritarismo no favorece precisamente que el alumnado esté motivado intrínsecamente, por lo que de desarrollar este estilo el docente al cargo, iría en contra de todo el planteamiento realizado durante el discurso de este TFM.

Otro estilo de liderazgo es el liberal, o *laissez faire*, que es característico por ceder el poder de decisión al grupo e intervenir como líder lo mínimo posible. Ni refuerza, ni critica, se limita a proporcionar materiales y a esperar que los alumnos pregunten para proporcionarles información. Si se delega la carga organizativa al alumnado, lo más habitual es que aumente su ansiedad, de querer aprender, o que simplemente desconecten del proceso de enseñanza – aprendizaje. Si el docente no es un modelo de productividad, es muy difícil que los estudiantes lo sean, por lo que el rendimiento de la clase es escaso y las relaciones interpersonales tampoco se ven beneficiadas.

Por último, se distingue el estilo de liderazgo democrático. Cuando un grupo tiene un líder democrático, la política se discute entre todos los miembros del colectivo, guiados por el líder, en este caso el docente. El líder, por su conocimiento más desarrollado es el que sugiere técnicas, estrategias y tareas, pero también escucha la voz de los alumnos y las tiene en consideración. Esto genera entre los estudiantes un alto nivel de compromiso con el docente, que se traduce en una gran motivación y, en consecuencia, en un rendimiento elevado y estable, incluso cuando están los discentes solos.

Definitivamente, el estilo de liderazgo democrático es el único adecuado para que se favorezca la motivación en el aula y se cumplan todas las directrices que se han ido tratando, tanto en este capítulo, como en el resto de desarrollo del presente marco teórico. Es responsabilidad y voluntad del docente ser como se debe ser para el beneficio del alumnado. Sólo con el poder experto y el carismático se logra la adhesión voluntaria del alumnado

(French & Raven, 1959), necesaria para que las relaciones interpersonales, el clima en el aula y, en consecuencia, la motivación del alumnado, se vean beneficiadas. Las características del liderazgo democrático se ven reflejadas en las que Moriano et al. (2011) ven en el líder auténtico. Asimismo, la interpretación que hacen estos investigadores, contextualizado en el asunto que nos ocupa, nos da más pistas sobre cómo debería ser el docente modelo.

Estos consideran al líder auténtico como aquel que ve su labor (de líder) como un servicio, en este caso, al alumnado y no como un beneficio personal, ya sea económico, de estatus, etc. Intenta que los alumnos que están “a su cargo” se realicen, y para eso reconoce y valora sus diferencias individuales, resaltando el potencial de cada estudiante. Asimismo, el líder auténtico tiene consciencia sobre cuáles son sus valores, creencias y conducta, así como los demás le perciben, para no transmitir una imagen engañosa que pueda confundir i decepcionar.

Sin el deseo de extenderme más, y para finalizar este capítulo, me permito la siguiente reflexión. Si bien en la motivación del alumnado intervienen gran cantidad de factores, el docente tiene en su poder contribuir enormemente a que esta suceda. Irremediamente, muchos alumnos vendrán a clase con un sinfín de emociones y sentimientos en sus mochilas personales, pero, con nuestra actitud, podemos hacer que el contexto educativo sea un lugar seguro para ellos en el que de verdad quieran estar, convivir con sus compañeros y disfrutar de aprender. Como en todos los capítulos, se llega a la misma premisa: la motivación está directamente relacionada con la formación docente. Pero particularmente, creo que la formación docente en materia de psicología social es uno de los factores más importantes para favorecer la motivación del alumnado. Entenderlos, empatizar con ellos, animarlos, hacerles disfrutar y ser su apoyo en los peores momentos educativos forja un vínculo emocional necesario para que el clima en el aula sea el mejor posible. Lo que deberíamos tener siempre en la cabeza es que nadie aprende de quien no le gusta (Pierson, 2013).

4. JUSTIFICACIÓN DE LOS PROYECTOS ELEGIDOS

Los proyectos elegidos muestran grandes similitudes en cuanto a su eje vertebrador, la motivación. No obstante, su elección viene motivada por motivos de carácter más personal de lo que a primera vista puede parecer. La motivación siempre ha sido un concepto que ha tenido una notable presencia en mis reflexiones realizadas a lo largo de mi etapa como estudiante. Si bien es cierto que durante mi recorrido como discente no tuve ninguna dificultad académica, sí la he tenido para estar motivado intrínsecamente respecto muchas asignaturas, llegando a cuestionarme el sentido de ir a clase.

Al empezar este Máster y analizar el desarrollo psicoevolutivo del alumnado, me percaté de que mis sensaciones como estudiante no eran tan dispares de las que han sido motivo de estudio durante las asignaturas realizadas este curso. Esto, junto a entrar en contacto, gracias a la recomendación de una profesora, con la obra de Jesús Alonso-Tapia, una persona que ha dedicado su vida al estudio de la motivación en el alumnado, ha inspirado en mí un interés significativo por esta problemática. Por lo tanto, la elección de estos dos proyectos surge de mi interés por el aspecto psicológico de la pedagogía en general, y por la motivación en el alumnado en particular.

Como ya he comentado, la motivación en el alumnado es un tema sobre el que quiero profundizar, y muy probablemente sea uno de los pilares sobre el que fundamente mi desempeño como docente y, porqué no, como investigador. La considero un pilar esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje y deseo aprovechar la realización de este trabajo de fin de máster para adentrarme más en esta materia. Asimismo, considero que es importante aprovechar este último trabajo del máster, para poder moldearme con la ayuda de docentes con mayor experiencia y sabiduría, y de las reflexiones ocasionadas durante el proceso.

A continuación, se justificará la elección de los proyectos de manera individual, introduciendo en primer lugar en qué consiste cada uno de los proyectos, seguido de la justificación, así como la relevancia que adquiere para el desempeño docente.

4.1. PROYECTO A: EDUCANDO PARA EL NUEVO PARADIGMA AUDIOVISUAL: ESTUDIO SOBRE LA MOTIVACIÓN SURGIDA DEL ACERCAMIENTO AL CONTEXTO DEL ALUMNADO

Este proyecto se lleva a cabo en el marco de la asignatura innovación e investigación educativa en música y danza. En él, se plantea una propuesta didáctica que ocupa el tercer trimestre de 4º curso de la ESO, mediante la cuál se pretende analizar las fluctuaciones que se producen en cuanto a la motivación del alumnado, al adaptar los contenidos curriculares al contexto, en este caso tecnológico-digital, del alumno. Es por este motivo, que se diferencia la propuesta didáctica del método de recogida de datos para su posterior análisis, que se divide en tres fases; una previa a la aplicación de la propuesta didáctica, analizando las expectativas y preferencias del alumnado, la segunda mediante el transcurso de esta, gracias a la observación (diario de campo, rúbricas, escalas de observación, etc.) y, por último, se realizan entrevistas al alumnado para ver el impacto entre los y las estudiantes.

La propuesta didáctica se centra en el nuevo paradigma audiovisual en el que estamos inmersos. En la actualidad, vivimos en constante evolución tecnológica. Tanto es así, que la aparición de las TIC ha cambiado para siempre la forma de enseñar y aprender. Lo mismo sucede en el ámbito de lo audiovisual; si en el siglo pasado el contenido multimedia se repartía entre la sociedad principalmente a través de la televisión convencional o la radio, hoy es habitual que los más jóvenes consuman todo el contenido audiovisual a través de plataformas de streaming. Asimismo, si antes (siglo pasado) era necesaria una gran inversión económica para crear y distribuir contenido audiovisual, hoy en día, con un dispositivo electrónico y poca infraestructura más cualquiera puede ser creador y distribuidor de su propio contenido.

Partiendo de esta realidad, se consideró oportuno abordar esta cuestión desde la asignatura de música, en concreto en 4º de la ESO, pues los contenidos marcados en el currículo se adaptan a la perfección y el desarrollo psicoevolutivo del alumnado es el ideal para llevarlo a cabo con propiedad ya que, a la vez, son los mayores consumidores de contenido multimedia y de redes sociales, con lo que esto conlleva. Por lo tanto, esta propuesta didáctica tiene como uno de los objetivos principales que el alumnado vivencie

todo el proceso de creación, producción y distribución multimedia, adaptándonos así al contexto en el que viven y a las necesidades que puedan tener.

La elección de este proyecto para este trabajo de fin de máster se asienta sobre tres pilares que me resultan fundamentales, estrechamente relacionados, para el desarrollo de la motivación entre el alumnado. El primer pilar, y a lo mejor el más relevante, corresponde a la actitud docente necesaria para llevar a cabo este proyecto. Para que se favorezca la motivación, es importante que el docente se interese por la realidad del discente, debe existir esta actitud por parte del profesorado. Atrás quedan los paradigmas educativos conductistas y las clases magistrales, que entrados en el siglo XXI se presentan como métodos obsoletos que no se adaptan a las necesidades del adulto del presente y futuro. Las metodologías activas, gracias al reciclaje del profesorado antiguo y de la incorporación de nuevo, van tomando protagonismo en las aulas y, precisamente en este tipo de metodologías, el alumno es el centro de la acción educativa, por lo que es necesario que el docente al cargo se interese por estos, su entorno, sus intereses y las necesidades que la vida adulta les pueda plantear. Es, por esto, uno de los motivos de la elección de este proyecto.

El segundo de los motivos de elección de este proyecto es la propia naturaleza del proyecto, un proyecto de innovación. La innovación educativa, así como la investigación, es, bajo mi punto de vista, un punto clave para favorecer la motivación entre los estudiantes. Si los docentes en activo no desarrollan una actitud investigadora, es fácil que, en un mundo tan cambiante, los contenidos y competencias que se transmiten se queden desfasados y alejados del foco de interés del alumnado. El profesorado tiene libertad de cátedra, lo que permite al docente desarrollar los contenidos de la manera que se considere más oportuna y adecuada para cumplir el objetivo principal de la etapa, que no es más que preparar al estudiantado para su incorporación al mundo adulto del momento. Es por este motivo, que trabajar contenidos que no se adapten a la realidad que se van a encontrar, o que no representen una base útil, van en contra del objetivo antes citado y pone en evidencia cualquier tipo de criterio de utilidad al que se pueda someter. Por consiguiente, el alumnado va a perder la motivación intrínseca respecto la asignatura y los docentes de música deberemos seguir defendiendo la pertinencia de nuestra asignatura dentro del currículo, cuando de sobra se sabe que nuestra asignatura es vital para el pleno desarrollo del estudiantado como seres humanos.

Por último, el tercer factor que se tiene en cuenta para la elección de este proyecto, y también estrechamente relacionado con los anteriores, es el uso de las TIC. Como ya se ha avanzado, vivimos entre revoluciones tecnológicas. La incorporación de las TIC al aula ha favorecido cambios en el sistema educativo, tanto en la forma de enseñar como de aprender. Es evidente que se debe realizar un uso ético y no caer en un uso indiscriminado que no responda a los objetivos didácticos que se plantean, pero el hecho es que las herramientas TIC ayudan en gran medida a mejorar y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades actuales. En mi experiencia en el practicum, pude observar que el binomio alumnado y TIC suele funcionar, y no es de extrañar dado las horas que están los adolescentes en contacto con las nuevas tecnologías.

Es por todos estos motivos, y la pertinencia que presentan en relación al motivo de estudio de este trabajo, que considero oportuna la selección de este proyecto.

4.2. PROYECTO B: LA MOTIVACIÓN Y EL CLIMA EN EL AULA, UNA PROPUESTA PRÁCTICA DE MEJORA A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN.

Como se puede observar, la motivación ha sido uno de los ejes en los que he basado gran parte de los trabajos realizados durante este máster. No obstante, este trabajo fue el que despertó la curiosidad por este aspecto. El trabajo se enmarca dentro de la asignatura Psicología del Desarrollo y de la Educación. Desde esta asignatura se planteaba que realizáramos una propuesta didáctica que favoreciera la mejora sobre alguna de las problemáticas planteadas durante el transcurso de las sesiones. Como se puede apreciar, el tema que se escogió fue la motivación y el clima en el aula pues, aún siendo todas las temáticas motivo de interés y de análisis, la motivación y el clima en el aula pareció que era el tema que en mayor medida podía afectar a todos los individuos de la clase.

Partiendo del tema elegido, se investigó cuáles son los factores que favorecen un buen clima en el aula a través de una revisión bibliográfica. Se observó que un parámetro que condiciona el clima en el aula es la motivación y que esta está estrechamente vinculada con las metodologías que se aplican en el contexto del aula. Evidentemente, hay muchos otros factores que inciden en la motivación del alumnado, como el contexto social y familiar, factores económicos, el ciclo circadiano y un largo etcétera. Sin embargo, se consideró oportuno centrarse en una metodología para acotar la recerca y poder plantear una propuesta didáctica que lograra el objetivo anteriormente descrito. En la gamificación en el aula se encontró un buen punto de partida para lograrlo y por este motivo se planteó su uso.

La propuesta consiste en estructurar las sesiones correspondientes a cada unidad didáctica de modo que se pueda destinar un tiempo final al juego. El objetivo es que el alumnado pierda el miedo a la evaluación y desee aprender a través del juego y, en el caso de este proyecto, de las herramientas TIC. Como exponen Rodrigo y Santiago (2015), aplicar la “gamificación” es tratar de que se haga lo que no siempre apetece, usando el juego para ello” (p. 8).

El motivo de elección de este proyecto para el presente trabajo es básicamente que se trata de una propuesta didáctica que busca fomentar la motivación del alumnado, motivo de estudio de este TFM. Por decirlo de algún modo, este proyecto es un ejemplo de

materialización y aplicación en el contexto del aula tras una revisión bibliográfica del estado de la cuestión y la correspondiente reflexión. Se es consciente de que la propuesta realizada es austera y denota en algunos planteamientos cierta inmadurez docente, motivada por la falta de experiencia que se tiene al inicio de este Máster. No obstante, fue el punto de partida y un comienzo en la dirección de crear una actitud docente positiva, que vele por el aprendizaje del alumno, así como por su motivación respecto la asignatura.

5. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LOS PROYECTOS

Como se puede ver reflejado a lo largo de este trabajo de Fin de Máster, uno de los temas que me ha generado mayor interés durante el transcurso de este Máster es la motivación en el alumnado. Si bien es cierto que el contacto con los contenidos tratados durante este curso es lo que me ha empujado a estudiar la motivación, el interés se fue forjando durante mi anterior etapa como estudiante. Determinadas circunstancias que viví desempeñando este rol, me hicieron perder la motivación intrínseca respecto la mayoría de asignaturas, cerrándome en muchos casos al conocimiento. Es por este motivo que, aún no siendo consciente en un principio de mi interés por este factor, elegí la motivación como eje vertebrador de los trabajos realizados durante este curso.

Aunque está claro que los dos trabajos elegidos tienen como factor común la motivación, esta se aborda desde perspectivas diferentes. En el proyecto de innovación se pretende analizar el impacto en la motivación del alumnado al adaptar los contenidos curriculares al contexto del alumno, y en el segundo trabajo, lo que se busca es realizar una propuesta didáctica que favorezca la motivación y el clima en el aula desde la gamificación. En definitiva, y *grosso modo*, en el primero se busca adaptar los contenidos al contexto del discente para que resulten más motivadores, y en el segundo no se pretende adaptar los contenidos, sino la estrategia metodológica para lograr el mismo fin.

Estos dos enfoques didácticos, aunque *a priori* puedan parecer antónimos, pueden ser complementarios para abordar los contenidos enmarcados en el currículo, beneficiando una motivación intrínseca respecto la asignatura, por lo que persiguen un mismo fin. Hay ciertos contenidos que se pueden adaptar teniendo en cuenta el contexto del alumno, más aún en el ámbito de la asignatura de música, pero hay otros que por razones históricas, sociales o culturales distan más de este. Es aquí cuando entra en juego un planteamiento como el realizado en el segundo proyecto, o de similares características y/o propósito. En cualquier caso, es competencia del docente investigar los factores que se deben tener en cuenta para favorecer la motivación intrínseca respecto la asignatura por parte del alumnado.

Para llevar a cabo ambos proyectos, es necesario que el docente investigue y escuche las necesidades educativas del alumnado para poder fomentar la motivación. Al fin y al cabo,

“la motivación es lo que induce a una persona a realizar alguna acción (...) no debemos entender la motivación como una técnica o un método de enseñanza que siempre está presente en todo el proceso de aprendizaje” (Mora, 2007). Por este motivo es muy importante que el docente de música, y también en general, conozca el desarrollo psicoevolutivo de su alumnado, para entenderlo y para adaptar la situación educativa del entorno al discente. El desarrollo psicoevolutivo del alumnado juega un papel crucial en esta etapa educativa. El alumnado, como se detalla en el marco teórico, atraviesa una etapa que para muchos se presenta como inestable. Trastornos en el ritmo circadiano, la muda de la voz, diferencias en el ritmo de aprendizaje, etc. juegan un papel importante la asignatura de música, por lo que es imperativo que el docente atienda a estas realidades y adecúe las sesiones, pero también las programaciones, a estos factores.

En ambos proyectos se realizan dinámicas de grupos, ya que la música es una disciplina que frecuentemente requiere de la colaboración y la cooperación. Los músicos, durante su desarrollo profesional, tienen que trabajar frecuentemente en comunión con otros profesionales, sean músicos o no. En la mayoría de las producciones artísticas-musicales intervienen un gran número de personas: óperas, conciertos de música en directo al aire libre, grabaciones de CD, etc. Estas producciones se recogen como contenido en el currículo previsto para la ESO, por lo que es necesario que el alumnado vivencie estos procesos de corte colaborativo y/o cooperativo de la misma manera.

Si bien puede parecer tácito, no se debe obviar el peso que adquiere para este cometido la formación del profesorado en materia de dinámicas de grupo. En el capítulo correspondiente del marco teórico, se hace mención de la importancia que representa para el docente conocer la fase grupal que está atravesando el grupo en cada momento. A este factor en concreto, se le dedica parte del estudio correspondiente al proyecto B, pues la propuesta didáctica se diseña específicamente para cuando el grupo atraviesa la fase de finalización, tratando de mantener en este la motivación hasta la última sesión y que consoliden todo el conocimiento adquirido. En el proyecto A no se recoge en el marco teórico, pero sí se tiene en cuenta qué momento es el óptimo para llevar a cabo el proyecto. Tanto en una propuesta didáctica como en la otra se realizan diversas actividades grupales, por lo tanto, y en conclusión, es vital que el docente conozca las características individuales y del grupo para que las actividades sean lo más eficaces posibles en cuanto a la consecución de los objetivos didácticos planteados.

Igualmente, en relación con la aplicación de las dinámicas de grupo a propuestas didácticas, aparece un factor determinante: las relaciones de poder en el aula. En el capítulo IV del marco teórico se reflexiona sobre qué estilo de liderazgo se debe considerar aplicar en el marco del aula. Se concluye que el mejor estilo es el “democrático”, así como el “auténtico”. Las características que allí se detallan, nos dan pistas claras de cómo debe comportarse el docente para que el alumnado desarrolle una mejor afinidad con lo que se les plantea y en todo momento se sientan recogidos. Resulta vital para ambos proyectos que el docente se aproxime a las características de los citados estilos de liderazgo, pues de no ser así sería muy difícil llevarlos a cabo con aprovechamiento. Hay que subrayar, que no adherirse a estas características tendría afectos más negativos en el proyecto “A”, dada su duración. Es muy difícil que el alumnado quiera participar voluntariamente en un proyecto, donde tan necesaria va a ser la proactividad del docente, si este no les acompaña en el proceso y fomenta un buen clima en el aula (entiéndase la relación con los estilos de liderazgo autoritario y *laissez faire*).

Asimismo, para aplicar tanto un proyecto como el otro, es necesario que el docente disponga de amplios conocimientos sobre la materia y de su didáctica con el fin de estimular la participación activa y la significatividad en el aprendizaje. Si bien debería ser habitual que el docente de música disponga de estos, debido a los estudios desde los que a veces se accede a la profesión (historia de la música, musicología, estudios plan 66, etc.), algunos profesores pueden tener poco desarrolladas ciertas competencias, lo que incide directamente en el aprendizaje y en la concepción, aplicación y utilidad de la educación musical que el alumnado pueda adquirir al finalizar la etapa educativa. En el actual paradigma digital, donde cualquier alumno tiene todos los datos a un par de clics, es imperativo que el docente le pueda aportar lo que este no puede adquirir por sí mismo. Por eso es imperativo que el docente esté en constante proceso de formación y actualización. Eso le va a permitir adaptar los contenidos con propiedad y rigor en servicio del estudiantado, ya que resulta difícil desarrollar esta actitud crítica de selección y adecuación, si previamente no se dispone de un conocimiento.

En relación con la formación continua del profesorado y a tenor del actual paradigma tecnológico, la docencia es una profesión en la que las competencias que se tenían al inicio de la trayectoria profesional pueden estar totalmente obsoletas al final de esta. Este factor se ve acrecentado con la entrada en juego de las TIC y tantas otras revoluciones tecnológicas en el campo de la industria musical. La revolución tecnológica y digital que estamos

viviendo desde la entrada del actual siglo, nos ofrece valiosísimas herramientas musicales, y a la vez didácticas, que frecuentemente están en el contexto del estudiante (Casanova & Serrano, 2016). Esta proximidad, “obliga” en cierta manera al profesorado a estar al corriente de estas herramientas para tener el suficiente criterio para llevarlas al aula. Más teniendo en cuenta que el alumnado está en constante exposición a la estimulación que les proporciona el uso continuado de dispositivos electrónicos (FAROS, 2018).

Precisamente, este nuevo paradigma tecnológico entra de lleno en las metodologías que se aplican en ambos proyectos. La relación es clara: en los dos proyectos se trabaja mediante metodologías activas y las TIC están implícitas. En el primer proyecto escogido las TIC son imprescindibles, al igual que en el ámbito de la música que corresponde a la creación y producción audiovisual, para poder llevar a cabo las sesiones. En el segundo, las TIC directamente están relacionadas con la metodología que se aplica, la gamificación. Como ya se ha comentado en el anterior párrafo, hay que adaptarnos al contexto real en el que se mueven los estudiantes, por lo que resultaría contradictorio apartar las TIC del contexto del aula. Sin embargo, las TIC se aplican después de la correspondiente reflexión docente entorno a su utilidad, pues no se debe caer en el usar por usar. La competencia digital y la tecnológica se amparan dentro de las que, en la actual legislación, se consideran competencias clave. Las competencias clave son aquellas que deberán haber desarrollado los discentes al finalizar la etapa, motivo por el cual se toma en consideración su uso, eso sí, siempre al servicio de los objetivos didácticos establecidos y no al revés.

Por último, si analizamos la relación que presentan estos dos proyectos en el plano social, vemos que hay distintas dimensiones. El adjetivo social, implica en el sustantivo una repercusión beneficiosa hacia la sociedad o, si tomamos en cuenta otras acepciones, está relacionado con las actividades que esta lleva a cabo. Teniendo en cuenta estas definiciones, los dos proyectos seleccionados llevan, en mayor o menor medida, connotaciones sociales. Aún siendo conscientes que las repercusiones son notablemente diferentes, los dos persiguen el objetivo de desarrollar en el alumnado una mayor sensibilidad, valoración y estima hacia nuestra asignatura, a la que cada vez más se le cuestiona la pertinencia dentro del currículo (Peñalba, 2017), en un país que le cuesta poner en valor y potenciar la cultura.

6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE FUTURO

El objetivo que se planteaba para este trabajo era analizar la relación que existe entre la formación y actitud docente con la motivación del alumnado respecto la asignatura de música. Tras la realización del mismo, se concluye que la formación docente, así como su actitud, están intrínsecamente relacionadas con la adquisición de las competencias docentes necesarias para fomentar la motivación intrínseca del alumnado en relación con nuestra asignatura. Al mismo tiempo, se desmitifica la creencia popular de que la ausencia de motivación depende de la actitud, disciplina y educación de la que actualmente conforma nuestra generación más joven. La sociedad evoluciona y, con ella, las necesidades educativas de los estudiantes. No se puede pretender aplicar la misma vara de medir a distintas generaciones, pues su contexto es diferente.

Nuestro país no dispone de un sistema educativo sólido en relación a las enseñanzas artísticas musicales. Esto comporta que muchas veces no se tenga claro qué se debe enseñar en cada etapa y contexto educativo en relación a esta disciplina. En países como Alemania, donde sí tienen una consolidada tradición musical y educativa, disponen de una amplia oferta educativa en materia de formación del profesorado, donde se tiene en consideración la etapa educativa en la que van a ejercer como docentes. Si bien era conocedor de esta realidad, gracias al contacto con esta durante mi etapa interpretativa en la que frecuentemente visitaba este país, hasta la realización de este Máster no he sido consciente de la importancia que tiene una buena formación inicial del profesorado, sobretudo en el área de música, para fomentar la motivación del alumnado respecto la asignatura y, en general, para lograr un mayor disfrute y respeto hacia el arte. Tomar consciencia sobre esta problemática, me llevó a replantearme mi futuro profesional

Durante años, debido a mi formación en interpretación clásica y contemporánea, pensé que mi destino era formar parte de una orquesta sinfónica como trombonista. No solo lo pensaba, sino que se me inducía a perseguir este fin. Tras un seguido de circunstancias, como estar en contacto con el sector, tanto a nivel nacional como internacional, éxitos y fracasos, conversaciones profundas y la realización de este máster, me ha invitado a reflexionar y evolucionar la mirada en relación a lo que quiero para mi futuro y lo que verdaderamente me hace feliz. Es cierto si digo que cinco años atrás no había vocación docente en mí.

El mundo del arte, a nivel interpretativo, muchas veces se construye encima del ego. Un ego que muchas veces está propiciado por la alta competitividad que se vive en el sector, y las exclusivas y excluyentes pruebas a las que se deben someter los que quieren adentrarse en la profesión. Todo, para que tras aprobar la oposición que te da la silla en la orquesta, consagres tus habilidades técnicas instrumentales al servicio de una batuta, perdiendo en gran parte tu criterio musical y quedando relegado a ser poco más que lo que es una tecla de piano para un pianista, con la diferencia de que tiene sentimientos y ego.

En una clase con el trombonista especializado en música contemporánea John Kenny, le pude escuchar pronunciar la frase: “in art, you must be a giver, not a taker”, que traducido al español sería que, en el arte, el artista debe ser un dador, no un tomador. Posiblemente, es una de las frases más trascendentales en mi desarrollo humano. La música no debe ser utilizada para lograr necesidades banales, debe servir para dar lo mejor de ti a la sociedad. Al entrar en contacto con este Máster, tras muchas horas de reflexionar sobre mi lugar en el mundo, me di cuenta que no todo el mundo puede disfrutar la música con la intensidad con la que yo lo hago, y que en esto tiene parte de culpa la formación que la sociedad, en España, recibe durante su paso por las enseñanzas obligatorias. En aquel momento, comprendí que no había para mi mejor manera de dar, de contribuir al arte, que no fuera como docente.

Para mí, hay una diferencia abismal entre trabajar e investigar para ser un mejor reproductor, que no intérprete (en muchas circunstancias dentro del “mundo clásico”), y verse beneficiado del ego que proporciona tu posición dentro de la pirámide artística musical, de trabajar e investigar para ser un mejor docente que pueda cambiar y mejorar la vida de sus alumnos. Es el sistema en general, y musical en particular, y cómo está planteado lo que induce a los músicos a comportarse así (al menos en nuestro país) pero, sin lugar a duda, yo tengo claro que prefiero dar al arte que no recibir de él, ya que al final, sin gente que lo disfrute, este dejaría de tener sentido y el mundo sería un lugar peor del que ya muchas veces es. Respeto que haya profesionales que se contenten con la comodidad intelectual que supone el hecho de “cumplir órdenes”, pero precisamente, en la incomodidad se produce el aprendizaje, y yo no quiero dejar de aprender. Aprender para poder dar lo mejor de mi a la sociedad.

Siguiendo esta reflexión, y uniéndola con el motivo de estudio de este trabajo, es necesario que el docente desarrolle una actitud proactiva hacia su profesión. Para cambiar las cosas y mejorarlas se debe querer tomar cartas en el asunto. La música siempre ha sido

mi pasión y, la motivación, mi obsesión. De hecho, pasión y motivación no están significativamente desligadas la una de la otra; cuando tienes pasión por algo, la motivación surge sola. Y precisamente, lo que yo pretendo como artista, músico y a partir de ahora docente, es que la sociedad disfrute de este arte y le de el peso y el valor que merece en nuestra sociedad. Entiendo que esta es la manera más noble y útil que tengo de contribuir a la sociedad. En consiguiente, dejo este TFM como constancia de mi voluntad para contribuir al arte desde la docencia. Las reflexiones que aparecen en este punto, y en el resto del trabajo en general, no son sino una base sobre la que voy a cimentar mi desarrollo como docente.

7. REFERENCIAS

- Aramburu, M. (2004). Estilos Cognitivos, Desarrollo Operatorio y Preconcepciones. *Revista Internacional de Psicología*, 5(01), 1–23. <https://doi.org/10.33670/18181023.v5i01.25>
- Barca, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: La escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94–103.
- Berger, K. S. (2007a). La adolescencia: el desarrollo biosocial. In *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. (7a edición, pp. 431–464). Editorial Médica Panamericana.
- Berger, K. S. (2007b). La adolescencia: el desarrollo cognitivo. In *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. (7a edición, pp. 265–294). Editorial Médica Panamericana.
- Bernardo, A. B., Fernández, M. E., Cerezo, R., González-Pineda, J. A., & Martín, C. (2011). Diversidad en el aprender en la adolescencia. In C. Martín & J. I. Navarro (Eds.), *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 173–198). Ediciones Pirámide.
- Casanova, Ó., & Serrano, R. M. (2016). Internet , tecnología y aplicaciones para la educación musical universitaria del siglo XXI. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 405–421.
- Córdoba, A. I., & Lafuente, M. J. (2006). Introducción al estudio de la psicología del desarrollo. Concepto y metodología. In *La psicología del desarrollo en edad escolar* (1a edición, pp. 19–25). Ediciones Pirámide.
- Elorriaga, A. (2011). *La Continuidad Del Canto Durante El Periodo De La Muda De La Voz*. Universidad Autónoma de Madrid.
- FAROS, H. S. J. de D. (2018). *Adolescentes pegados a las pantallas. ¿Quién es el culpable?* <https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/adolescentes-pegados-pantallas-quien-culpable>
- French, J., & Raven, B. (1959). Power and Influence in Groups. In *The Bases of Social Power* (pp. 259–269). <https://doi.org/10.1007/BF00228551>
- Garmendia, M., Barragués, J. I., J. Zuza, K., & Guisasola, J. (2014). Faculty development project for Science, Mathematics and Technology teachers on Problem and Project Based Learning methodologies. *Enseñanza de Las Ciencias*, 32(2), 113–129. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.911>

- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico* (1a edición). Graó.
- Jiménez, F. (1987). *Psicología social*. UNED.
- Marchesi, Á. (2021). Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. In *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 7–10). www.oei.es
- Martín, E., Manso, J., Pérez, E. M., & Álvarez, N. (2010). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. *Fuhem Educación*.
- Martínez Pérez, M. F., & Navarro Lalanda, S. (2020). La enseñanza de la música a través del Aprendizaje Basado en Proyectos: estudio de caso en el Instituto de Educación Secundaria “Sa Blanca Dona” en Ibiza. *Artseduca*, 27, 54–71. <https://doi.org/10.6035/artseduca.2020.27.4>
- Más, C., Negro, A., & Torrego, J. C. (2012). Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula. In J. C. Torrego & A. Negro (Eds.), *La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 105–138). Alianza editorial.
- Merino, M. (2013). Otros trastornos del sueño en la adolescencia: hipersomnias, parasomnias, trastornos del movimiento y del ritmo circadiano. *Adolescere. Revista de Formación Continuada de La Sociedad Española de Medicina de La Adolescencia*, 1(3), 55–66. <https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/adolescere-3.pdf#page=55>
- Mora, C. (2007). *Motivación, aprendizaje y logros. Motivación y Incentivación*. <https://camova.blogia.com/2007/081901-motivacion-aprendizaje-y-logros.php>
- Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 10(1), 17. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2272-9_12
- Moriano León, J. A., Molero, F., & Lévy Mangin, J. P. (2011). Liderazgo auténtico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema*, 23(2), 336–341.
- Palacín, M., & Aiger, M. (2013). Comunicación grupal. In R. Martínez & J. M. Guerra (Eds.), *Aspectos psicosociales de la comunicación* (pp. 193–207).
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista*

- Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical - RECIEM*, 14, 109–127. <https://doi.org/10.5209/reciem.54814>
- Pierson, R. (2013). *Every kid needs a champion*. TED Talks Education. https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion
- Roda, R. (1999). La estructura del grupo: estatus, rol, normas y cohesión. In F. Gil & C. M. Alcover (Eds.), *Introducción a la psicología de los grupos* (pp. 191–222). Ediciones Pirámide. <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/10/c6-la-estructura-del-grupo.pdf>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Formación Inicial Del Profesorado De Música En Alemania Y Austria: Una Perspectiva Centroeuropea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 14(2), 13–28.
- Rodríguez, F., & Santiago, R. (2015). Gamificación: Como motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. In *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Editorial Oceano. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.705>
- Rojas, J., & Vivas, P. (2010). Procesos de grupos. *Universitat Oberta de Catalunya*, 5(Univ. Oberta Catalunya), 61. <https://doi.org/P09/80542/00397>
- Scheidlinger, S. (1994). The Lewin, Lippitt and White study of leadership and “social climates” revisited. *International Journal of Group Psychotherapy*, 44(1), 123–127. <https://doi.org/10.1080/00207284.1994.11490737>
- Serna, M. (2017). Con derecho ¿a cuántas y qué perspectivas? de la música en educación secundaria obligatoria. *Música Oral Del Sur*, 14, 289–306.
- Shaw, M. E. (1981). *Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behavior*. McGraw-Hill.
- Turner, J. C., & Manzado, P. (Tr. . (1990). *Redescubrir el grupo social* (1a edición). Ediciones Morata.

8. ANEXOS

8.1. PORTADA E ÍNDICE PROYECTO A



	2
Índice	
Introducción y Justificación	4
Marco Teórico	6
Planteamiento Del Problema	10
Objetivo	12
Diseño Metodológico	13
Contexto	13
Diseño y propuesta metodológica	15
Método E Instrumentos Para La Recogida De Datos	24
Análisis De Datos Y Resultados	26
Cuestiones Previas	26
Análisis de datos y resultados	26
Conclusiones.....	33
Referencias.....	35

8.2. PORTADA E ÍNDICE PROYECTO B

1

LA MOTIVACIÓN Y EL CLIMA EN EL AULA
Propuesta Práctica de Mejora a través de la Gamificación

Maria Cabanes Sanchis
Joan-Josep Murria Bladé

Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación
Máster en profesorado de ESO, Bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas,
artísticas y deportivas
Curso 2020-2021
Especialidad de música y danza – Grupo 2
63200 Psicología del Desarrollo y de la Educación
Prof. María Concepción Ramo Cervera

La motivación y el clima en el aula	2
Introducción.....	3
Justificación.....	4
Competencias y Objetivos.....	5
Desarrollo.....	6
Práctica.....	13
Descripción de las sesiones.....	14
Conclusiones.....	17
Referencias.....	18
Apéndice A. Tabla Organizativa.....	20

