

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Musically y expresión corporal: estudio de caso
sobre el aumento de la motivación de una clase de
Educación Primaria

Ana María Barranco Domínguez

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red
iberoamericana
de docentes



formaciónib))

Musically y expresión corporal: estudio de caso sobre el aumento de la motivación de una clase de Educación Primaria

Ana María Barranco Domínguez

Consejería de Educación, Junta de Andalucía

aprende.emprende.tic@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En la actualidad vivimos inmersos en una escuela en la que confluyen discentes con diferentes necesidades, intereses y demandas, por lo que es esencial por parte del profesorado el saber dar una respuesta eficiente ante las mismas. Para ello es preciso conocer un amplio abanico de estrategias, recursos, herramientas, etc., con el fin de tener vías para motivar al alumnado consiguiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y relevante.

En este trabajo se presenta un estudio de caso desarrollado con alumnado del 3º ciclo de Educación Primaria, el cual manifiesta desmotivación, desinterés y poca participación en las actividades musicales relacionadas con el movimiento, la danza y la expresión corporal. La edad del alumnado se encuentra comprendida entre los 12 y los 14 años, encontrándose en el inicio de la pubertad y la adolescencia. La postura del alumnado frente a las actividades de movimiento, danza y expresión corporal comprende las siguientes reacciones: concepción del baile como algo asociado a las chicas, sentirse ridículo al bailar, conductas disruptivas durante la actividad para interrumpir su desarrollo, concebir ciertas músicas y coreografías risibles y antiguas y negarse a participar, entre otras. Es por ello por lo que estamos ante un alumnado desmotivado. Entendemos por desmotivación la ausencia de motivación, caracterizada por la insatisfacción, la falta o incapacidad para sentir entusiasmo, la apatía, disminución de la energía en las actividades, etc. (Aguilar, Valdez, González Arratia, Rivera, Carrasco, Gómora, Pérez y Vidal, 2015).

El objetivo principal de este trabajo se centra en valorar el impacto de la aplicación Musically en la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza y el movimiento.

Se ha trabajado con alumnado del nivel de 6º de Educación Primaria, con un total de 37 discentes. Se ha contrastado un trabajo tradicional de la danza y el movimiento grupal durante tres meses con un proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza y el movimiento vinculado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) durante los posteriores tres meses, buscando un incremento de la motivación del alumnado. Concretamente se ha empleado como recursos TIC la aplicación Musically, una plataforma de vídeo cortos musicales muy famosa.

Tras analizar y contrastar los datos recogidos en ambas aplicaciones didácticas, mediante listas de cotejo, conteo de conductas categorizadas y diario de clase, se observa un aumento de la motivación y participación activa del alumnado. Han valorado

positivamente el cambio metodológico realizado y demandan una continuidad de dicho trabajo.

1. LA MOTIVACIÓN

La motivación se concibe como un elemento fundamental para suscitar la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje (Ryan y Deci, 2009). Se trata de un aspecto conducente al desarrollo de un aprendizaje significativo y relevante en el discente.

La motivación es definida como la energía, el ímpetu y el movimiento para hacer algo. Por el contrario, la desmotivación se entiende como la carencia de energía o inspiración para alcanzar un fin, con una connotación de conducta apática en ocasiones (Ryan y Deci, 2000; Aguilar et al., 2015).

De acuerdo con Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) la motivación permite explicar y comprender el comportamiento del individuo, contemplando tres aspectos vinculantes: el origen o génesis de la acción, su enfoque hacia un objetivo y su proceso de desarrollo para alcanzarlo.

Centrándonos en el espacio del aula, el concepto de motivación se contextualiza y se impregna de unas matizaciones concretas, se concibe como el grado de esfuerzo e ímpetu para alcanzar un logro, un proceso o un resultado académico con éxito (Saeed y Zyngier, 2012).

Estamos ante un elemento cambiante tanto a nivel cualitativo como cuantitativo debido al contexto, al propio individuo, al proceso de aprendizaje, etc. Se trata de un concepto dinámico en continuo flujo de movimiento (Mateo, 2001). Encontramos por ello diferentes tipologías o clasificaciones de la motivación, de acuerdo con Kohn (1999), Mateo (2001), Ajello (2003), Reeve (1994) y Gil, Torres y Montoro (2017) se distinguen dos tipos: la motivación intrínseca, es puesta en marcha por la propia persona y no depende de aspectos externos a la misma sino de la curiosidad, la autodeterminación y el esfuerzo del individuo; y la motivación extrínseca, se implementa a partir de un agente externo a la persona y se construye sobre los conceptos de recompensa, castigo e incentivo.

El enfoque conductual del aprendizaje realza la importancia de la motivación extrínseca mediante la gestión de recompensas, castigos e incentivos. Por el contrario, las perspectivas humanista y cognitiva abogan por la motivación intrínseca como vía principal para el desarrollo del individuo (Naranjo, 2009).

El ámbito de la investigación ha realizado diversos estudios que muestran un logro más alto en el alumnado con una motivación intrínseca en el aprendizaje (Wigfield y Wager, 2005). No obstante, desde una perspectiva holística y pedagógica se concibe más acertado el trabajo simultáneo de ambas tipologías de motivación, debido a que permite un trabajo más rico y equilibrado de la motivación y el comportamiento en el aula (Williams y Williams, 2011).

2. HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL

La utilización de las nuevas tecnologías en el aula es una realidad creciente en la etapa de Educación Primaria, de ahí el nacimiento de numerosos recursos y herramientas aplicables al ámbito educativo, así como otras aplicaciones dedicadas al ocio y tiempo libre de las que pueden surgir un enfoque pedagógico, como Musically. Estamos, por tanto, ante una amplia fuente de recursos para el proceder educativo.

De acuerdo con Martí y Ortega (s.f.) se destacan las siguientes herramientas y recursos tecnológicos dirigidos al aula de música: Audacity, Finale y la webquest, entre otros.

A las herramientas mencionadas podemos añadir otras, tales como:

- *LENMUS*: un programa gratuito para el entrenamiento auditivo, la teoría y el lenguaje musical.
- *Editores de partituras*: por ejemplo, MuseScore o Sibelius.
- *Sound & Music*: se trata de una recopilación de apps que nos permiten probar diferentes instrumentos musicales.
- *Jam with Chrome*: consiste en una aplicación centrada en crear música colaborativamente entre varias personas mediante la creación de una banda.
- *Incredibox*: es una página web que ofrece la posibilidad de crear música a través de personajes y sus voces.
- *Musically*: a continuación, profundizaremos en sus características y rasgos.

De entre la diversidad de herramientas musicales existentes, vamos a focalizar nuestro estudio en Musically. Se trata de una aplicación cuyo uso se centra en la creación de vídeos en versión karaoke, play-back o creación de coreografías.

En nuestro caso, la herramienta no se ha usado como fin en sí misma, sino como mera vía para la realización de la coreografía final, ya que el objetivo era aumentar la motivación de los discentes en la materia de danza.

Su utilización ha seguido un proceso específico, en primer lugar, se eligió a nivel de grupo clase el tema/canción que se iba a coreografiar en pequeño grupo. En segundo lugar, se hicieron los grupos por afinidad del alumnado.

Tras esto, cada grupo tuvo que ir realizando una planigrafía de los pasos de baile o gestos que emplearían en su coreografía calculando su duración. Una vez ajustados los pasos al tiempo se procedió al ensayo grupal, trabajando la coordinación y modificando aspectos que no resultaron aceptables para el grupo.

Una vez concluida la coreografía se decidían los efectos tecnológicos que la aplicación permite durante la grabación. Tras tener fijados y dominados todos los parámetros se procedió a la grabación, precisándose varios intentos.

Finalmente, se compartió en el grupo clase y se valoró la experiencia. A pesar de haberse empleado la misma canción/tema las coreografías fueron bastante diferentes, el alumnado buscó la diversidad.

3. OBJETIVOS

El objeto de estudio es valorar el impacto del uso de Musically en el aumento de la motivación del alumnado hacia la danza y la expresión corporal, en vistas a la mejora del proceso de aprendizaje de la música.

4. METODOLOGÍA

El estudio se centra en la observación participante en el grupo-clase realizando una recogida sistemática de información.

4.1. PARTICIPANTES

Los participantes en este estudio son 37 discentes del 6º curso de la etapa de Educación Primaria, de los cuales hallamos 20 niñas y 17 niños, todos ellos pertenecientes al mismo centro educativo. El alumnado tiene una edad comprendida entre los 12 y los 14 años.

Como características del alumnado relevantes, se señala la desmotivación hacia el baile y danza por parte del 43% del alumnado, así como un interés musical centrado en la música actual, especialmente en el trap y reggaetón.

La relación con los iguales durante el baile y el movimiento es complicada, debido a que el alumnado que se siente ridículo o sin interés hacia la actividad recurre a propiciar empujones u otras conductas disruptivas. Estas conductas aparecen por parte de discentes concretos y acontecen asociadas a las actividades de danza, movimiento o expresión corporal.

4.2. PROCEDIMIENTO

Una vez claro el objetivo que se quiere conseguir, aumentar la motivación hacia las actividades de danza y movimiento, se inicia la intervención, con un total de 8 sesiones. Se dedicaron 4 sesiones para el trabajo de la danza y el movimiento desde un punto de vista más tradicionales, así como otras 4 sesiones posteriores para el trabajo de la danza a través de las TIC. En el estudio solo se han contabilizado las conductas y aspectos categorizables que acontecieron en las sesiones mencionadas, excluyéndose todas las sesiones en las que no se ha realizado un trabajo vinculado a dicha intervención.

La intervención tradicional consistió en el aprendizaje de una danza tradicional y el posterior trabajo en grupo centrado en crear una nueva coreografía para la misma.

La intervención con el uso de las TIC realizó un trabajo de creación de una coreografía para una canción seleccionada por el grupo y su posterior procesamiento en Musically.

A través de la observación y la anotación se realizó la recogida del número de veces que se presentaron categorías relacionadas con la motivación o su ausencia durante la actividad, quedando reflejadas en el diario y en las listas de cotejo.

Las categorías que hemos tenido en consideración son las que se presentan a continuación en la *Tabla 1*.

Tabla 1.

Lista de cotejo por discente

Categoría	SÍ	NO
<i>Participa en la sesión activamente</i>		
<i>Forma parte de la toma de decisiones en el trabajo de grupo</i>		
<i>Investiga, prueba y analiza diferentes alternativas</i>		
<i>Emplea material externo en la actividad</i>		
<i>Hace ensayos generales para comprobar la planigrafía</i>		
<i>La relación con los compañeros de grupos es buena</i>		

Está satisfecho con los resultados

Manifiesta conductas disruptivas

Se niega a participar en la actividad en todo momento

El diario nos permitirá completar la información referente a las categorías de la lista de cotejo, así como recoger aspectos que no estén reflejados y que surjan en el devenir de la intervención. Durante los tres primeros meses de trabajo con la intervención tradicional de la danza y el movimiento surgen categorías específicas de las conductas disruptivas a partir de la información recogida en el diario de clase, constituyendo las siguientes:

Tabla 2.

Conductas disruptivas

Conductas disruptivas
<i>Interrumpir de forma continua las explicaciones del profesorado</i>
<i>Agredir verbalmente a los demás</i>
<i>Empujar durante el baile impidiendo el desarrollo del mismo</i>
<i>Golpea o maltrata el mobiliario del aula</i>
<i>Agredir físicamente a un compañero</i>

En cada sesión se ha rellenado una lista de cotejo por discente y el diario de clase.

4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La técnica se resume en la observación participante, empleando los siguientes instrumentos. Se emplea una lista de cotejo por discente (véase *Tabla 1*), en la cual se valorarán un total de 9 categorías vinculantes con la motivación y la participación en la danza y el movimiento.

De igual manera, la información recabada a través de la lista de cotejo se completará con la utilización de un diario de aula en el que recogeremos los aspectos más relevantes de la sesión tanto a nivel de gran grupo, pequeño grupo o individual. De la observación y realización del diario durante los primeros meses, surgen una serie de categorías que posteriormente aparecerán redactadas en el diario y que sólo tendrán que ser marcadas y completadas, dichas categorías están asociadas a la categoría *Manifiesta conductas disruptivas* de la lista de cotejo, centrándose en una explicación/descripción más detallada de la conducta (véase *Tabla 2*).

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del estudio ponen de manifiesto el aumento significativo de la motivación del alumnado frente las actividades que previamente eran rechazadas o ante las que mostraban indiferencia o escaso entusiasmo.

En lo que respecta a la categoría *Participa en la sesión activamente* se observa una notable diferencia entre la participación del alumnado en la intervención tradicional de

danza y movimiento y la intervención empleando las TIC, concretamente se produce un aumento de un 38% en la participación del alumnado en relación con el enfoque de la actividad de danza y movimiento (véase *Figura 1* y *Figura 2*).

Figura 1. Participa en la sesión activamente en la intervención tradicional

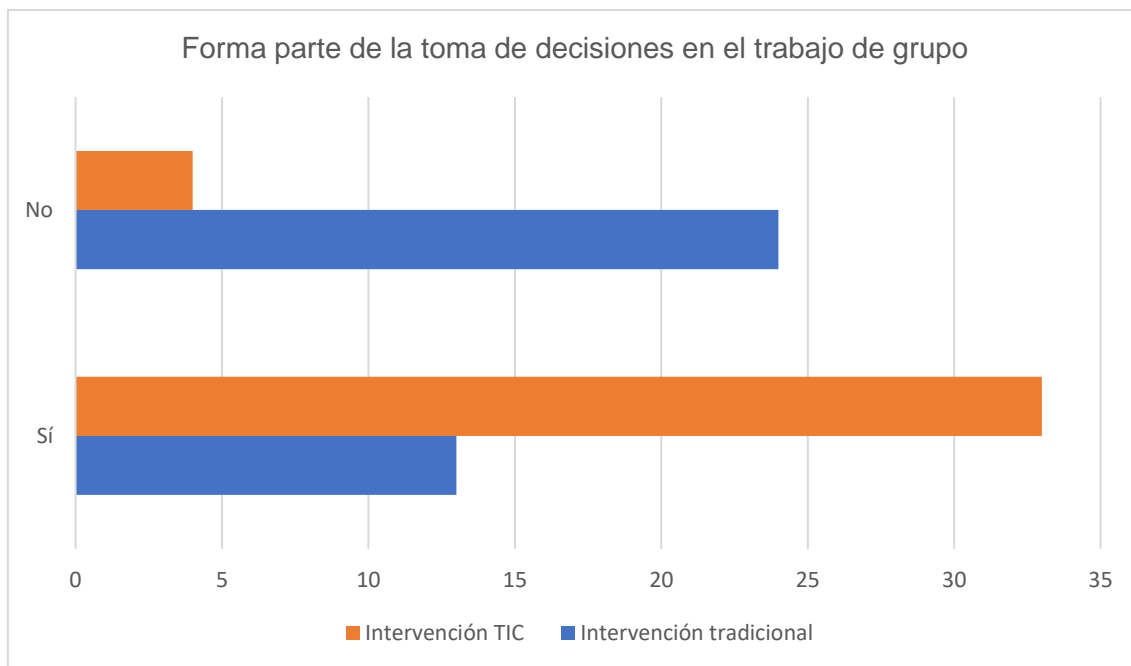


Figura 2. Participa en la sesión activamente en la intervención TIC



La categoría *Forma parte de la toma de decisiones en el trabajo de grupo* muestra un notable cambio en la segunda intervención, el alumnado quiere añadir pasos y gestos que le causan interés (véase *Figura 3*). El alumnado que quiere formar parte de la toma de decisiones aumenta en la Intervención TIC con respecto a la Intervención tradicional en un total de 20 discentes.

Figura 3. Forma parte de la toma de decisiones en el trabajo de grupo

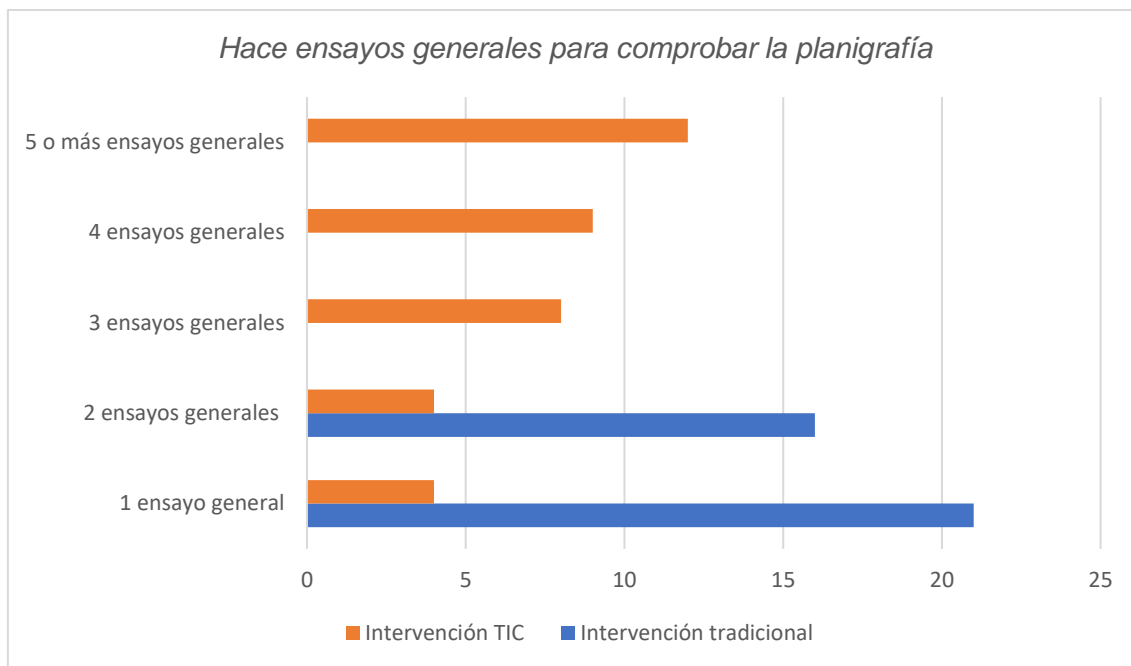


En ciertos discentes se observa un sentido de iniciativa y análisis que enriquece de modo considerable las coreografías de sus grupos de trabajo, su forma de proceder se ubica dentro de la categoría *Investiga, prueba y analiza diferentes alternativas*, la cual destaca en 4 discentes en la Intervención Tradicional y en 11 discentes en la Intervención TIC.

Para la categoría *Emplea material externo en la actividad*, en el caso de la Intervención Tradicional el alumnado no recurre al uso de material para la realización de la coreografía, simplemente se centran en construir el baile demandado. Sin embargo, en la intervención TIC el alumnado, concretamente 7 discentes recurren a la creación de carteles, a llevar al aula algún complemento (sombrero, gafas, etc.) o emplear espacios diferentes para enriquecer la expresión.

Una categoría que muestra la implicación e interés del alumnado hacia una actividad, en nuestro caso artístico-musical, es la referente a *Hace ensayos generales para comprobar la planigrafía* (véase Figura 4). En la intervención tradicional el alumnado creaba los pasos y los enlazaba, realizando uno o dos ensayos generales de la coreografía. Por el contrario, en la intervención TIC los discentes dedicaron más ensayos finales a su coreografía con la finalidad de ajustar de forma precisa el baile a la música y los efectos que se le iban a añadir (cámara rápida, cámara lenta, etc.).

Figura 4. Hace ensayos generales para comprobar la planigrafía



En los aspectos relacionales hallamos la categoría *La relación con los compañeros de grupos es buena*. Las relaciones entre los iguales varían en cierta medida entre las intervenciones. Durante la Intervención tradicional 3 discentes manifiestan conductas disruptivas en el aula bien agrediendo verbal o físicamente a un igual del aula, creando un clima tenso. A excepción de este alumnado durante la intervención tradicional, las relaciones entre el resto del alumnado son buenas. No obstante, es preciso señalar que durante la intervención TIC el alumnado que no mantuvo buena relación con el resto de los compañeros debido a su conducta disruptiva, presentó una buena relación en el aula, solo se registró un incidente puntual por parte de uno de los discentes.

Para la categoría *Está satisfecho con los resultados*, el alumnado manifiesta una satisfacción con sus resultados del 100% durante la intervención tradicional. Sin embargo, tras la intervención TIC encontramos un 10% de los discentes que no se muestran satisfechos, plantean que les gustaría continuar mejorando la coreografía, que les gustaría cambiar ciertos pasos que han incluyeron con otras expectativas, etc. Esto denota que ciertos discentes buscan realizar un trabajo con un alto grado de exigencia, expectativas y perfección.

En lo que se refiere a la categoría *Manifiesta conductas disruptivas* se recogen la aparición de las mismas, de hecho, tras la recogida de información con el diario de clase se establecen categorías definidas que se manifiestan en el aula. Durante la intervención tradicional hallamos 3 discentes que manifiestan conductas disruptivas. Se dan varias subcategorías siendo las más recurrentes: Interrumpir de forma continua las explicaciones del profesorado y Empujar durante el baile impidiendo el desarrollo del mismo. Durante la intervención TIC únicamente se detecta un incidente disruptivo correspondiente a una agresión física entre dos discentes, el cual precisó de mediación.

Abordando la categoría *Se niega a participar en la actividad en todo momento*, se debe señalar que durante la intervención TIC todo el alumnado participó, aunque un 5% no lo hiciera activamente. Por el contrario, en la intervención tradicional hallamos un discente que se negó a participar en la actividad, justificando su postura.

El alumnado transmitió su interés de repetir más adelante la actividad de Musically, ya que les había resultado muy divertida e interesante.

CONCLUSIONES

La realización de un cambio metodológico en las actividades de danza, movimiento y expresión corporal en este caso las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha mostrado un aumento de la participación activa del alumnado en las actividades, así como un incremento de la motivación y el compromiso hacia la misma.

La participación del alumnado en la toma de decisiones para la elaboración de la coreografía y la planigrafía se ve aumentado en un 54% en la intervención TIC con respecto a la tradicional, evidenciándose el interés del mismo por aportar ideas y enfoques para la realización de un trabajo conjunto en Musically.

Igualmente, es interesante incidir en cómo un 29% del alumnado de la intervención TIC frente a un 10% de la intervención tradicional dedica tiempo de la realización de la coreografía a la experimentación de nuevas ideas, a la búsqueda de posibles opciones y a probar como resultan en la coreografía que están realizando.

Otro aspecto que denota el interés, implicación y motivación del alumnado hacia la actividad TIC es la utilización de diferentes espacios para la grabación, el uso de complementos en la indumentaria o la cartelería por parte de un 19% del alumnado. En la intervención tradicional esta categoría fue inexistente.

Los ensayos que el alumnado realiza antes de una grabación o actuación denotan el grado de implicación con la actividad, así como el interés hacia la misma y su resultado. En el caso de la intervención TIC un 78% del alumnado hace 3 o más ensayos frente a un 100% del alumnado que hace 1 o 2 ensayos en la intervención tradicional.

Las relaciones a nivel general son buenas en ambas intervenciones. No obstante, hay que señalar la aparición de un mayor número de conductas disruptivas en la intervención tradicional por parte de 3 discentes frente a un incidente puntual disruptivo durante la intervención TIC. Es por ello, que el aumento del interés y motivación del alumnado hacia una actividad reduce, en este caso, la aparición de conductas disruptivas en el aula.

La satisfacción del alumnado para ambas intervenciones es muy alta, en la intervención tradicional es del 100%. No obstante, en la intervención TIC encontramos a unos discentes que exponen que les gustaría haberlo hecho mejor, que, aunque el resultado es bueno, les habría gustado hacer algunos cambios para obtener mejores resultados en la coreografía, ya que tenían otras expectativas. Esto muestra por parte del alumnado su interés hacia la actividad, su compromiso y su entusiasmo.

Hay que destacar la ausencia de participación de un discente durante las 4 sesiones de danza desde la intervención tradicional, contrastando con su participación en las sesiones de intervención TIC. El discente justifica su postura desde diferentes argumentos: “no sé bailar ese tipo de baile”, “no me gusta bailar” y “no voy a hacer el ridículo”, entre otros. Es posible que el uso de Musically, una aplicación actual, la cual permite además del baile la expresión corporal, acerque la danza y el movimiento al alumnado más reticente a practicar la danza en el aula, haciéndola atractiva.

Por último, es interesante incidir en cómo el alumnado disfrutó con el visionado de las coreografías, así como las demandas y propuestas del alumnado futuras relacionadas con Musically y la expresión corporal.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, Y. P., Valdez, J. L., González Arratia, N. I., Rivera, S., Carrasco, C., Gómora, A., Pérez, A. y Vidal, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (20), 3, 326-336. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29242800010.pdf>

Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En Pontecorvo, C. (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (251-271). Madrid: Popular.

Gil, F., Torres, T. y Montoro, A. B. (2017). Motivación en matemáticas de estudiantes de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD Revista de Psicología*, 1, 085-094. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.901>

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/investigacion4.htm>

Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praises and other bribes*. New York, USA: Houghton Mifflin Company.

Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Proyecto social: *Revista de relaciones laborales*, 9, 163-184. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>

Martí, M. A. y Ortega, J. F. (s.f.). Las tic como recurso para el aula de música: una propuesta a través de la ópera. Recuperado de: <http://www.um.es/documents/299436/550133/MARTI%2BFERNANDEZ%2C%2BMARIA%2BDBO LOR%20ES%2By%2BORTEGA%2BCASTEJON%2C%2BJOSE%2BFCO.pdf>

Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación* (33), 2, 153-170. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc GrawHill.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. En Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (Eds.), *Handbook on motivation at school* (171-196). New York: Routledge

Saeed, S. y Zyngier, D. (2012). How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. *Journal of Education and Learning* (1), 2. doi: <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>

Wigfield, A., y Wager, A. L. (2005). Competence, motivation and identity development during adolescence. En Elliot, J. A. y Dweck, S. C. (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press.

Williams, K. C., y Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12. Recuperado de: <http://www.aabri.comwww.aabri.com/manuscripts/11834.pdf>