

Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música.

*Cristina Arriaga
José M^a Madariaga*

Universidad del País Vasco EHU/UPV

La motivación es influida por el contexto de grupo, por la manera como el alumnado percibe las situaciones de enseñanza y aprendizaje y las representaciones que construye sobre el profesorado. El objeto principal de esta investigación es analizar las formas de actuación del profesorado de educación musical en primaria y la posible relación que existe entre éstas y el índice de motivación del alumnado.

Palabras clave: *:Educación musical, educación primaria, motivación, formas de actuación..*

It seems that the context, the form of perceive the teaching and learning situation and representations about teachers have influence on pupils' motivation. The aim of this paper is to analyse the models of action that teachers of music display in primary school and the possible relation between these models and the motivation that pupils have.

Key words: *Music Education, primary school, motivation, models of action*

ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que ahora presentamos surge de la inquietud por comprender los condicionantes contextuales que intervienen en el aprendizaje de la música en sexto de primaria. En las teorías y prácticas que guían la acción educativa musical, se ha constatado, desde principios del siglo XX, una evolución y renovación que ha puesto el acento en el papel activo del educando. No obstante, el hecho de que la asignatura se imparta sólo una vez por semana hace que en ocasiones el profesorado de música tenga dificultades para involucrar al alumnado en las actividades que se plantean en clase.

Desde el punto de vista psicológico, durante las últimas décadas han cobrado vigor las aportaciones de Vygotsky, quien señala que no parece posible identificar lo que aprende el alumnado analizando únicamente sus actuaciones individuales, sino que es preciso considerar la articulación de las actividades de profesorado y alumnado en torno a un contenido o tarea de aprendizaje (Coll y otros, 1995). Por otra parte, una visión más completa de la motivación implica la necesidad de integrar los diferentes niveles cognitivo, afectivo y relacional, en una visión global de la persona que se involucra en el proceso educativo. En consecuencia, el análisis de la motivación del alumnado, desde esta perspectiva de interacción en el aula será un aspecto a tener en cuenta para alcanzar una comprensión mayor de la práctica educativa en educación musical.

Así, a través de esta investigación nos propusimos analizar las formas de actuación del profesorado de educación musical en primaria y la posible relación que existe entre éstas y la motivación para estudiar la asignatura de música.

MARCO TEÓRICO

Dentro de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza se concede una especial importancia a las pautas interactivas que se establecen entre el profesorado y alumnado - así como entre los propios alumnos y alumnas - en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula. La expresión interactividad designa la articulación de las actuaciones del profesorado y el alumnado en torno a una actividad de aprendizaje.

Diversos autores recomiendan resaltar en el aprendizaje el papel de aspectos como el esfuerzo, la constancia o las estrategias utilizadas. Todo esto exige, a su vez, que se den algunas condiciones, cuyo grado de presencia va a determinar que la tarea tenga mayor o menor sentido para quien la realiza. En primer lugar, es imprescindible saber qué es lo que se trata de hacer y en segundo lugar, hace falta que la veamos atractiva, que podamos percibir que cubre una necesidad. Para ello, es preciso que la



tarea se ajuste a las posibilidades del alumnado y que se le ofrezca la oportunidad de implicarse activamente en su realización.

En el ámbito de la educación musical, se han realizado diversos estudios en torno al concepto de patrones secuenciales de instrucción. Por ejemplo, el trabajo realizado en bandas, orquestas y conjunto coral por Yarbrough y Price (1981). Encontraron que los patrones más valorados por el alumnado y que producen actitudes más positivas hacia la música son los que incluyen presentación académica de la tarea (acerca de aspectos musicales, incluyendo ejemplificación) y retroalimentación específica, no demasiado larga, pero descriptiva de si estuvo mal y por qué. En su opinión, la retroalimentación es algo decisivo para la enseñanza exitosa, ya que impacta sobre la actitud, la atención y el logro. Recomienda decir qué es lo que se va a hacer antes de comenzar, cómo se hace, dar una indicación o clave para comenzar, dejar al alumnado que pruebe y proporcionar retroalimentación detallada relacionada con la tarea (Price, 1998).

Desde el punto de vista psicológico, Alonso Tapia (1997) ha organizado el análisis y exposición del aprendizaje en torno a distintos momentos:

-En el comienzo de las actividades de aprendizaje, donde primeramente es importante tener en cuenta cómo podemos captar la atención del alumnado y hacia dónde dirigirla.

-En el desarrollo de las actividades de aprendizaje, como sabemos, es importante que el alumnado se sienta escuchado, que perciba que le aceptan y que está tan disponible para él o ella como para los demás.

Además, señala que el trabajo cooperativo, en grupos pequeños, en actividades abiertas que permiten varias soluciones, resulta útil para estimular el interés y el esfuerzo.

METODOLOGÍA

Durante nuestra investigación, recogimos datos acerca de las formas de actuación de cuatro profesores y profesoras de música en sexto de educación primaria. Estos datos se obtuvieron gracias a la observación y grabación de las clases en vídeo. A través del análisis de estas grabaciones se identificaron y clasificaron pautas de actuación en los distintos momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Además, se utilizó un cuestionario de motivación para la clase de música, elaborado y validado con objeto de analizar la motivación para las distintas áreas del currículo, por Rey, Hidalgo y Espinosa (1989).

Posteriormente, se relacionaron los resultados de los cuestionarios sobre motivación con la utilización de unas formas de actuación u otras por parte del profesorado.

RESULTADOS

Los resultados fueron los siguientes. Gracias a los datos obtenidos a través de los cuestionarios se encontró que el índice de motivación para el aprendizaje de la música es, en general, medio-alto. Además, se observaron diferencias entre los distintos colegios: únicamente en el número 1 el índice de motivación resultó ser bajo. En el 2 y en el 3, medio-alto y en el 4 alto.

Junto a estos resultados y fruto de la observación de las clases se constataron diferentes formas de actuación del profesorado en relación a la presentación, las instrucciones y los tipos de ayuda que se ofrecen al alumnado.

En cuanto a la **presentación** de los contenidos que se van a trabajar en el aula se observó que, cuando ésta existe, se dan diferentes formas, como son:



-indicar qué contenidos se van a trabajar por primera vez, relacionar los contenidos nuevos con los que ya saben, ofrecer un repaso de las posibles dificultades antes de comenzar, acompañar las presentaciones con ejemplos, no presentar los contenidos de una vez, sino gradualmente, de manera fragmentada, confirmar que han comprendido lo que tienen que hacer y utilizar la pizarra, pantalla u otro tipo de recursos como apoyo a la presentación, para que pueda seguir las explicaciones todo el grupo clase.

En cuanto a las **instrucciones**, van desde limitarse a dar la orden de lo que hay que hacer, hasta recordar las dificultades que aparecen, ejemplificar verbalmente o realizar las acciones pertinentes (ya sean pasos de danza, digitaciones de flauta u otros aspectos) y acompañar las instrucciones con pistas para la realización.

Y en lo referente a las **Ayudas**, cuando se ofrecen, consisten en

- estructurar las actividades que se están trabajando, marcando los distintos pasos,
- realizar la actividad personalmente, de manera fragmentada, con explicaciones verbales, pistas o consignas,
- disminuir la ansiedad realizando bromas, o comentando, por ejemplo, que no es difícil o que les va a salir,
- ofrecer información sobre cómo se ha realizado la actividad,
- suministrar aprobación,
- respetar los distintos ritmos y necesidades del alumnado

De acuerdo con esto, se apreció una relación entre el índice de motivación y las formas de actuación del profesorado que se puede interpretar de la siguiente manera:

A. En el centro donde el *Índice de motivación del alumnado* resultó ser más

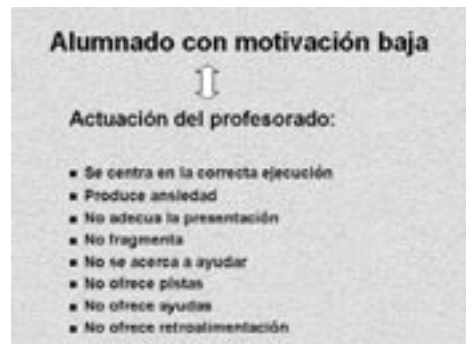
bajo se percibieron las siguientes características en el profesorado.

- está muy preocupado por la correcta ejecución
- produce cierta ansiedad, ya que las actividades se realizan con rapidez y las preguntas son, principalmente, de tipo evaluativo

No hay tendencia, en sus *Pautas* de actuación a:

- presentar adecuadamente las actividades
- fragmentar los contenidos ni ejemplificar personalmente
- acercarse a ayudar al alumnado
- ofrecer pistas para mejorar las realizaciones
- ofrecer ayudas antes o después de la realización
- ofrecer retroalimentación

Concretamente, es frecuente la ausencia de cualquier tipo de presentación. No hay pausas, según acaba una actividad, acto seguido, empieza la siguiente. Por ejemplo, si es cantar, el profesor ordena sacar la partitura, cuenta en alto los tiempos y comienzan; detiene la actividad para ordenar a un alumno que guarde la flauta y empiezan todos juntos de nuevo. Es él el que canta, principalmente, aunque los alumnos no le sigan bien. Hay confusiones, se pierden y se paran. Pero vuelve a empezar sin ofrecer retroalimentación, ni pistas ni ningún tipo de aclaración acerca de cuál puede ser el problema. Su actuación consiste únicamente en contar los tiempos para entrar juntos, no informa, no ayuda a que haya una mejora en la realización de la actividad.



En la interpretación con la flauta, les dice que tengan cuidado con las digitaciones nuevas, o más complicadas, pero sin realizarlas personalmente en la flauta. Según lo dice, comienza a contar los tiempos para empezar. Tampoco acompaña la información con explicación verbal, o alguna pista que ayude a recordar cuál es el fa sostenido.

En la realización de actividades relacionadas con la percepción, se trata de una audiciones pasivas, sin comentarios ni pautas para seguirla.

No obstante, observamos que es importante ajustar las presentaciones, porque si son demasiado largas es probable que el alumnado se disperse. Una de las presentaciones grabadas, concretamente de la Primavera de Vivaldi, tuvo una duración de 34 minutos. En principio era estimulante, invitaba a participar, hablando de cosas cotidianas, de que había llegado la primavera, los pájaros, las flores, pero terminaba por hacerse un poco largo. A través de la grabación pudimos observar la evolución

de la atención del alumnado que, al final, se movía en el asiento, entre nervioso y aburrido.

B.Continuando con los resultados, en los centros donde el *Índice de motivación del alumnado* resultó ser más alto se percibieron las siguientes características en el profesorado.

Hay tendencia en sus pautas de actuación a:

-presentar las actividades realizándolas personalmente y relacionarlas con lo que ya saben

-fragmentar los contenidos

-proporcionar pistas y ejemplos para su correcta realización

-la afectividad, proporcionando ayudas individuales, acercándose personalmente para realizar las actividades,

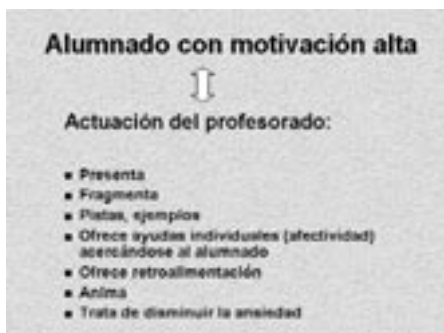
-respetar el ritmo del alumnado, esperando a que todos y todas terminen las actividades individuales y permitiendo el trabajo cooperativo, que se ayuden entre sí.

-Ofrecer retroalimentación

-Animar al alumnado

-Tratar de disminuir la ansiedad

Como ejemplos explicativos de estas formas de actuación, podemos destacar la presentación de una partitura que se va a realizar con la flauta. Cuando el profesor hace referencia a un pasaje que presenta dificultades, aconseja hacerlo lento, lo realiza personalmente, diciendo cuál es el pasaje concreto al que hace referencia y qué notas son. Como empiezan a tocar y hay problemas, ordena parar y repite varias veces cantando con la velocidad adecuada para que quede más claro.



Otro ejemplo, cuando se presenta el sol sostenido con la flauta, se acompaña con ejemplificación personal y explicación verbal, comparando con otras digitaciones similares que ya saben y explicando cuál es la diferencia (dice, como el mi pero sin el tercer dedo).

En la realización de dictados musicales: primero se presentan las notas sobre las cuales se va a realizar el dictado. Antes de comenzar el dictado verifica que las diferencian y que saben cuál es la primera y que es la más aguda de las dos. El trabajo es fragmentado, comienzan con una parte del dictado, repitiendo y ofreciendo retroalimentación o verificando las respuestas. Les pide cantar el fragmento, ayudándoles a comenzar.

Es frecuente en estos profesores acercarse personalmente para realizar las

actividades; además, algunos permiten el trabajo cooperativo y las ayudas entre el alumnado. Están a disposición de las necesidades de los alumnos y alumnas; le llaman para pedir ayuda o verificar si lo han hecho bien, se acercan...

Podemos concluir afirmando que las pautas de actuación que incluyen ayudas individuales y la accesibilidad y afectividad son más numerosas en los últimos ejemplos que en los primeros. Y en estos últimos ejemplos es donde el índice de motivación del alumnado ha resultado ser más alto.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

De todo esto, destacamos la necesidad de incluir **formas de actuación** del profesorado que incidan en la organización de la presentación de la actividad, de manera que los estudiantes sepan qué tiene que hacer, así como activar la curiosidad y el interés, intentando que el alumnado encuentre sentido a lo que hace. En el desarrollo de las actividades, la utilización de estrategias relacionadas con la disponibilidad, el asentimiento y mantener lo positivo que ha dicho o hecho el alumno o la alumna.

También creemos que deben ser buscadas aproximaciones sucesivas entre lo que el alumnado conoce y lo que podemos incorporar a sus conocimientos.

Unido a esto, una estrategia importante a incorporar en la enseñanza musical, es el **trabajo cooperativo**. Éste parece ser especialmente útil para estimular el interés y el esfuerzo del alumnado, por lo que puede tener efectos positivos sobre la motivación y el aprendizaje (Alonso Tapia, 1992, 1997; Coll y Colomina, 1989). De acuerdo con Souza, Hentschke y Beineke (1996/97), el trabajo en grupos pequeños permite atender a las necesidades del alumnado y observar cómo se interrelaciona con la música. Esto significa que no es necesario que todos los alumnos y alumnas participen en el hacer musical de la misma manera, sino que cada uno contribuya con lo que es capaz de hacer y se valore la aportación personal de cada uno. Es decir, que independientemente de que realicen algo más simple o más complejo, la participación de todos es importante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. y Montero, I. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 183-198). Madrid: Alianza.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

- Arrieta, E. y Maiz, I. (2000). Interacción social y contextos educativos. *Revista de psicodidáctica*, 9, 59-69.
- Asmus, E.P. (1985). Sixth grader's motivation: their views of success and failure in music. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 85, 1-13.
- Asmus, E.P. (1986a). Achievement motivation characteristics of music education and music therapy students as identified by attribution theory. Empirical testing of an affective learning paradigm. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 86, 71-85.
- Asmus, E.P. (1989). The effect of music teachers on students' motivation to achieve in music. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 14-21.
- Bernardo Carrasco, J. y Basterretche, J. (1997). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp.
- Bisquerra R. (1989a). *Métodos de investigación cualitativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bisquerra R. (1989b). *Introducción al concepto del análisis multivariable, un enfoque informático*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 335-354). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*, (pp. 315-333). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Solé, I. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*, (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-189). Madrid: Siglo XXI.

- Price, H. (1989). An effective way to teach and rehearse: research supports using sequential patterns. *Update: Applications of Research in Music Education*, 8, 42-46.
- Price, H. (1998). Compendio de los patrones secuenciales de investigación sobre instrucción musical. *Eufonía: didáctica de la música*, 10, 35-42.
- Rey, J.M., Hidalgo, E. y Espinosa, C. (1989). *La motivación en la Escuela: cuestionarios para su análisis*. Málaga: Ágora.
- Souza, J., Hentschke, L. y Beineke, V. (1996/97). A flauta doce no ensino de música: análise e reflexões sobre uma experiência em construção. *Em pauta, Porto Alegre*, n. 4/5, 63-68.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Yarbrough, C. y Price, H. E. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of research in music education*, 37, 179-187.

