



**APROXIMACIÓN DE UN CASO PRÁCTICO: FORMACIÓN
CORPORAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA COMO RECURSO
DIDÁCTICO EN LA ESO**

DRA. PALOMA MORA GOTERRIS
Universidad Jaume I de Castellón

DR. JOSÉ MARÍA PEÑALVER VILAR
Universidad Jaume I de Castellón

Resumen

Se presenta una propuesta didáctica que pretende ofrecer al alumnado de enseñanza secundaria obligatoria una educación y una formación corporal básicas a través del área de música. La finalidad es realizar una investigación que permita conocer si, a partir del área de música, se puede favorecer la actitud, el interés y la motivación de los alumnos de este nivel educativo por esta asignatura, contribuyendo al mismo tiempo a su desarrollo integral. Esta propuesta también permite ofrecer a los alumnos de la ESO la oportunidad de aprender y experimentar con técnicas específicas.

Palabras clave: educación musical, expresión corporal, educación secundaria obligatoria, motivación.

Abstract

The work presents a didactic proposal which wants to offer to Compulsory Secondary Education students a basic education and training in corporal conscience through the subject of music. The purpose of this investigation is to know if by means of music, we can favor the attitude, the interest, and the motivation of these students and contribute at the same time to their integral development. This proposal, also allows us to offer to the secondary students the opportunity to learn and experiment with specific corporal techniques.

Keywords: musical education, body language, secondary obligatory education, motivation.

Fecha de recepción: 15/05/2018

Fecha de publicación: 22/02/2019

1. INTRODUCCIÓN

Los objetivos principales de esta investigación residen, por una parte, en medir la motivación que tienen los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria hacia la asignatura de música, y por otra, en promover esta motivación a través de una intervención de corta duración de carácter interdisciplinar, dado que la motivación es uno de los determinantes más significativos del rendimiento académico de los alumnos especialmente en la etapa de la adolescencia.

Para ello, se presenta una propuesta didáctica que pretende ofrecer al alumnado de enseñanza secundaria una educación y una formación básicas en conciencia corporal a través del área de música. La finalidad es realizar una investigación que permita conocer si, a partir del área de música y por medio de contenidos propios de la misma, se pueden trabajar también otros contenidos interdisciplinares. De este modo se favorece la actitud, el interés y la motivación de los alumnos de este nivel educativo por la asignatura de música y se contribuye al mismo tiempo a su desarrollo integral.

Se considera a la actitud y a los conocimientos corporales fundamentales para conseguir una educación integral de los alumnos, y se pretende ofrecer a los alumnos de la ESO la oportunidad de aprender y experimentar con técnicas específicas.

Tomando el principio de la educación como el desarrollo integral de la persona,¹ conviene tener en cuenta estas palabras de Piaget:

El objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismas lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más. (Cit. en LEÓN, 2006, p.5)

Es necesario que estos individuos dispongan de cierta capacidad de consciencia corporal puesto que esta supone el medio fundamental para cambiar y modificar las respuestas emocionales y motoras que nuestro cuerpo nos transmite. Esto es debido a anomalías o cambios en nuestra vida cotidiana que nos aportan la capacidad de elegir y actuar en base a ellos.

2. MARCO TEÓRICO

Con frecuencia se constata la poca importancia que se concede a la actitud y el conocimiento corporal ante situaciones de estrés y de ansiedad, donde los elementos de bloqueo y crispación suelen aparecer como constantes en algunos estudiantes, llegando en muchas ocasiones a mermar sus posibilidades, y su capacidad de aprendizaje. “Cuando llegan las fechas de los exámenes, para algunos alumnos comienza un calvario, del que en

¹ Declaración de los derechos del Hombre, Declaración de los derechos del niño, Constitución Española de 1978, LOGSE de 1990, LOE de 2006 y LOMCE de 2013.

ocasiones es difícil salir. Aparecen sentimientos de inseguridad, angustia, miedo, bloqueos, etc.” (RODRÍGUEZ, s. f., p. 2).

De esta forma, el trabajo de consciencia corporal se convierte en una aportación fundamental en la formación de toda persona. Será imprescindible un conocimiento mínimo de la anatomía como de las diferentes técnicas posturales y de trabajo corporal que, con el fin de que perduren en el alumno, se desarrollarán a través de la experiencia práctica, tanto en el contexto individual como en el grupal.

En este sentido, la poca experiencia acumulada por los alumnos durante la aplicación del currículo general de las enseñanzas obligatorias, tanto en primaria como en secundaria, en lo que se refiere a estos contenidos que la legislación específica únicamente para la asignatura de educación física, evidencia no solo la falta de intervención en el trabajo de consciencia corporal, sino la extraordinaria necesidad que sigue existiendo dentro del currículum vivencial del propio alumnado, y deja abierto todo un abanico de posibilidades y de posibles aplicaciones.

La necesaria capacidad de auto-observación, que puede ser utilizada como estrategia de evaluación o como estrategia de tratamiento (motivación y componente activo del tratamiento) (BENGURÍA ET AL., 2010, p. 34), se convierte así en una experiencia educativa gratificante que aporta un epílogo bastante significativo en los jóvenes que terminan esta etapa de educación obligatoria. También abre un interesante camino, tanto para todos aquellos que posteriormente quieran orientar su actividad a la realización de estudios superiores, como para quienes decidan acceder directamente a la vida profesional o a cualquier otro tipo de estudios, puesto que como personas que son, estas vivencias les serán útiles en cualquier situación.

Se pueden enumerar una serie de fundamentos principales de la consciencia corporal, del descubrimiento y la toma de consciencia de sí (Tabla 1), necesarios para llegar a tener un desarrollo óptimo de la consciencia del propio cuerpo. Para favorecer este desarrollo se necesitara además, tener en cuenta una serie de aspectos (Tabla 2) indispensables para que este desarrollo se pueda efectuar.

Aunque se pueden encontrar estos mismos fundamentos y aspectos principales de la toma de consciencia corporal en multitud de libros, artículos, páginas web y blogs, para la elaboración de estas tablas se ha tomado a Espinosa (2009) como referencia:

Tabla 1

Fundamentos de la consciencia corporal

1.	Toma de consciencia de la respiración.
2.	Identificación y autonomía de todos los movimientos.
3.	Control de la motricidad fina de las manos y los dedos.
4.	Lateralidad de los movimientos.
5.	Expresión, creatividad e improvisación.
6.	Desarrollo expresivo de los sentidos y las sensaciones.

7.	Conocimiento global y segmentario del propio cuerpo.
8.	Elementos principales de cada una de las partes del cuerpo en sí mismos y en los otros individuos.
9.	Movilidad-inmovilidad.
10.	Cambios posturales. (Tumbado, de pie, de rodillas, sentado,...) Como afectan estos a la percepción del cuerpo y a la interpretación.
11.	Desplazamientos, saltos, giros. (De unas posturas a otras.) Como afecta el movimiento durante la interpretación.
12.	Agilidad y coordinación global.
13.	Noción y movilización del eje corporal.
14.	Equilibrio estático y dinámico.
15.	Coordinación óculo manual.

Tabla 2

Aspectos principales de la toma de la consciencia corporal

1.	Tomar consciencia del cuerpo como elemento expresivo y vivenciado.
2.	Conocer, desarrollar y experimentar los elementos de la expresión: espacio, tiempo y movimiento y todas sus combinaciones.
3.	Conocer, desarrollar y favorecer la comunicación intra-personal, interpersonal, intra-grupal e intergrupala.
4.	Trabajo en grupo.
5.	Vivenciar situaciones que favorezcan el auto-conocimiento, la percepción, sensibilización, desinhibición, un clima de libertad y creatividad.

En ocasiones, se pueden experimentar por medio del trabajo en parejas o en grupo sensaciones o movimientos en músculos, huesos o articulaciones, que no se pueden descubrir en uno mismo, y para entender la manera de funcionar del cuerpo, es fundamental la experimentación con el mismo, reforzada con explicaciones más teóricas.

“Herbart estipulaba que si unas experiencias siguen a otras, hay que seguir los pasos que permitan asociar, conectar y crear nuevos conocimientos.” (Martínez, 2004, p.1) Es por ello que se plantea para esta investigación un método de enseñanza-aprendizaje teórico-práctico, abierto en todo momento a cambios, puesto que como el propio Martínez (2004) dice:

La experiencia nos demuestra que ningún método conocido tiene éxito con todos los alumnos ni todos los objetivos. Nuestra tarea consistirá pues, en aportar un medio ambiente de enseñanza en el que poder educar a los alumnos con una variedad de modos que faciliten su desarrollo (p. 2).

Para conseguir este fin es imprescindible dejar de ser pudorosos, y estar relajados y abiertos a experimentar cuando se trabaje por parejas o en grupo, si se siente vergüenza o se está pendiente de que dirán los demás, o de lo que verán o dejarán de ver o de pensar los demás, no se mostrará el cuerpo con naturalidad ni se podrá percibir con naturalidad el de los demás. Simplemente se tiene que tener claro que siempre no se estará de humor para realizar este tipo de trabajo corporal, y de que en estas ocasiones puede ser más provechoso aceptar este hecho y comunicar a los demás que no se desea o que no se está preparado para esa práctica, mientras se permanece como simple observador viendo como experimentan los demás.

De manera general se puede decir que con un adecuado desarrollo de todos los elementos de la consciencia corporal no sólo se logrará un buen control del cuerpo, sino que también se brindará la oportunidad de desarrollar diversos aspectos en el ser humano, tales como las emociones, el aprendizaje, auto-conocimiento, auto-control, etc.

Todos los elementos desarrollados de forma progresiva y sana, bajo un estado de completo bienestar físico, mental y también social, conseguirán crear personas saludables y con éxito tanto interna como externamente (OMS, 1948).

3. MÉTODO

Para verificar la situación real del tema que se quiere tratar de investigar, se ha llevado a cabo un exhaustivo estudio a partir de una búsqueda bibliográfica en la que se han seleccionado aquellos artículos considerados como atinentes para dar respuesta al objetivo planteado. Con este fin, se han revisado las bases de datos electrónicas de *ERIC*, *ProQuest Education Journals*, *Teacher Reference Center*, *Scopus*, *Dialnet* y *ISOC* (Base de datos del CSIC), además de buscar previamente en la Biblioteca Virtual de la Universidad Jaume I de Castellón. Los descriptores empleados (Tabla 3), tanto de forma aislada como en las combinaciones (Tabla 4) que indicamos a continuación son:

Tabla 3

Palabras clave o descriptores

Nº	CASTELLANO	INGLÉS
1	“Educación musical”	“Musical education”
2	Motivación	Motivation
3	Intervención	Intervention
4	“Consciencia corporal”	“Corporal conscience”
5	Adolescencia	Adolescence

Tabla 4
Combinaciones de palabras clave o descriptores empleadas

Nº DE BÚSQUEDA	PALABRAS CLAVE EN CASTELLANO	PALABRAS CLAVE EN INGLÉS
1	“Educación musical”, Motivación, Intervención, “Consciencia corporal”, Adolescencia	“Musical education”, Motivation, Intervention, “Corporal conscience”, Adolescence
2	“Educación musical”, Motivación, Intervención, “Consciencia corporal”	“Musical education”, Motivation, Intervention, “Corporal conscience”
3	“Educación musical”, Motivación, Intervención	“Musical education”, Motivation, Intervention
4	“Educación musical”, Motivación	“Musical education”, Motivation
5	“Educación musical”, Intervención	“Musical education”, Intervention
6	“Educación musical”, “Consciencia corporal”	“Musical education”, “Corporal conscience”
7	“Educación musical”, Adolescencia	“Musical education”, Adolescence
8	“Educación musical”, Motivación, “Consciencia corporal”	“Musical education”, Motivation, “Corporal conscience”
9	“Educación musical”, Motivación, Adolescencia	“Musical education”, Motivation, Adolescence

La elección de estos descriptores o palabras clave, obedece a que la investigación planteada intenta demostrar que a través de una intervención con contenidos interdisciplinares, basada en la educación y en la formación corporal y desarrollada a través del área de música, se puede promover la motivación de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, los cuales se encuentran en plena adolescencia.

Los filtros aplicados inicialmente en las búsquedas fueron lo menos restrictivos posible con el fin de obtener un número de coincidencias más elevado. Posteriormente, se fueron concretando en mayor medida las opciones de búsqueda avanzada según las ofrecidas en cada una de las correspondientes bases de datos, pero en la primera se indicaron las

siguientes opciones: a) cualquier campo, b) todas las fechas, c) todos los tipos de fuente, d) todos los tipos de documento y e) todos los idiomas.

Se revisaron también las referencias bibliográficas de todos los documentos seleccionados en esta búsqueda, con la finalidad de determinar si se podían incorporar a este estudio nuevos artículos y libros.

Un total de 11 documentos fueron finalmente seleccionados y analizados. De estos documentos uno era un libro, otro un Trabajo Final de Grado y los nueve restantes artículos publicados en diversas revistas del ámbito de la educación.

De todas las combinaciones de las palabras clave empleadas, únicamente tres condujeron a obtener resultados relacionados. Estas tres búsquedas fueron: la cuarta (“educación musical”, motivación), la quinta (“educación musical”, intervención) y la séptima (“educación musical”, adolescencia). Por lo que ninguno de los documentos analizados presenta relación alguna con la formación y la consciencia corporal. A continuación se presenta una tabla (Tabla 5) que muestra las categorías y subcategorías que emergieron del análisis temático de los textos.

Tabla 5

Clasificación temática de los estudios

Educación musical y motivación	Educación Infantil y Primaria
	Educación Secundaria / Adolescencia
	Motivación en las actividades planteadas y en la actuación del profesorado
Educación musical y intervención	Interdisciplinariedad
	Educación Infantil y Primaria

La tabla 6 muestra los documentos que han sido incluidos en cada una de las categorías temáticas. Puesto que la mayor parte de los textos provienen de artículos publicados en diferentes revistas, no se ha considerado necesario realizar ninguna otra clasificación.

Tabla 6

Clasificación de los textos por categorías

Educación musical y motivación	Educación Infantil y Primaria
	<ul style="list-style-type: none"> ● Arguedas, 2004 ● Arriaga, 2006 (1) ● Arriaga y Madariaga, 2004 ● Arriaga y Madariaga, 2014 ● McCammon, 2008

Educación Secundaria / Adolescencia

- Block, 2010
- González, 2013

Motivación en las actividades planteadas y en la actuación del profesorado

- Arriaga, 2006 (2)
- Arriaga y Madariaga, 2004
- Arriaga y Madariaga, 2014

Educación musical y intervención

Interdisciplinariedad

- Arguedas, 2004
- Cosachov, 2003
- McCammon, 2008

Educación Infantil y Primaria

- Jarillo-Díaz, 2014
 - Kiese-Himmel, 2012
-

Tras el análisis de la escasa literatura encontrada, ningún trabajo que haya centrado sus objetivos en intentar promover la motivación de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria por el área de música a través de una propuesta interdisciplinar como la que nosotros proponemos ha sido localizado. Pero se han encontrado estudios que respaldan las hipótesis planteadas y que tienen diversos tipos de relación con el tema propuesto.

Por ejemplo, se considera muy interesante la propuesta de McCammon (2008), porque aunque en su caso el estudio va dirigido a promover la motivación de los alumnos por la química a través del empleo de la música en educación primaria, el autor hace hincapié en el potencial que tiene la música como herramienta para enseñar otras materias a través de contenidos interdisciplinares. McCammon defiende que: “El uso de la música como una herramienta para el aprendizaje puede ser empleado por cualquier profesor para crear una atmósfera atractiva y excitante donde los estudiantes participen activamente y aprendan a valorar su experiencia en el aula”.

Cosachov (2003) introduce ya en el resumen de su trabajo el siguiente planteamiento: “¿Por qué no plantearnos la posibilidad de desarrollar la enseñanza de la música desde un conjunto de materias relacionadas entre sí?”. Coincide en considerar el área de música como un contexto de trabajo capaz de estimular y motivar al alumnado, con una diversidad de actividades de fácil adaptación a nuestras necesidades didácticas. Y contempla también las posibilidades que puede abrir la interdisciplinariedad en el tratamiento de la educación musical, combinando multitud de materias con la propia música.

Jarillo-Díaz (2014), habla de la importancia de la educación musical en el desarrollo integral del niño. En este caso el trabajo, una propuesta de intervención didáctica para ser

elaborada en un aula de educación infantil, aporta datos sobre los beneficios de la música en los más pequeños y su relevancia en el desarrollo cognitivo, motriz, afectivo y emocional y como medio para optimizar todo el proceso de aprendizaje.

Block (2010) y González (2013) tratan la motivación de los adolescentes hacia la asignatura de música. En el primer caso, el artículo presenta una sugerencia para los profesores de música sobre cómo deben tratar a los alumnos de secundaria. La autora insiste en la importancia de entender las características de todos los grupos de edad, y de dirigir las clases sin obstaculizar la confianza y la autoestima de los adolescentes. González, por su parte, realiza un extenso estudio sobre la motivación de los alumnos de secundaria en diferentes tipos de centro, de diversas zonas de México. Pero ninguno de los dos trabajos plantea propuestas o acciones específicas para promover la motivación.

Arguedas (2004), destaca los “aspectos sobresalientes de la expresión corporal y la educación musical, que facilitan el desarrollo integral de la persona y por ende los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p. 244), pero enfoca su trabajo en la educación infantil y primaria. Además de que esta autora se centra en la creatividad, y no en la motivación, es necesario recordar que el trabajo que nos ocupa se basa en la educación y la formación corporal, que difieren de la expresión corporal.

Por último, es necesario citar a Arriaga (2006(1); 2006(2)) y a Arriaga y Madariaga (2004; 2014), autores de diversos trabajos elaborados principalmente con alumnos de educación primaria, y relacionados todos ellos con el análisis de la motivación de los estudiantes en función de diversos aspectos como la influencia de las formas de actuación del profesorado, la percepción de la dificultad de la música, el tipo de actividades que prefieren los alumnos en función de su motivación o las condiciones contextuales de la motivación.

También se tiene que tener en cuenta que a lo largo de la historia se han empleado, y se siguen empleando todavía, muchos métodos y técnicas para promover la enseñanza y la práctica musical. Métodos como el método Tonic Sol-Fa, el método Chevais, el método Ward, el método Dalcroze, el método Martenot, el método Willems, el método Orff-Schulwerk, el método Kodály, el método Suzuki, el método Elizalde, el método Montessori o el método Aschero, etc. Pero entre todas las metodologías desarrolladas por músicos para la enseñanza de la música, únicamente podemos destacar en método Kovács, como el método más cercano a los propósitos del trabajo expuesto.

El método Kovács es una propuesta que, recogiendo ideas ya esbozadas en el siglo XVIII, ha sido específicamente diseñado en función de las necesidades de los estudiantes que aprenden a tocar un instrumento, así como de quienes ya ejercen como instrumentistas en su práctica profesional. El Dr. Géza Kovács, junto con su compañera de investigación la Dra. Zsuzsa Pásztor, lo desarrolló a partir de un estudio encomendado por el Conservatorio de Budapest para que analizara las causas del aumento de lesiones entre músicos profesionales y estudiantes.

Según el Dr. Kovács: «El principal instrumento en la música es el cuerpo humano», y “del mismo modo que los deportistas dedican un tiempo a preparar sus músculos y articulaciones, e incluso la mente, antes de iniciar un entrenamiento, las personas que tocan

instrumentos musicales deberían poner a punto su cuerpo y su mente como condición previa a las horas de práctica.” (Kovács y Pásztor, 2010)

Kovács y Pásztor nos indican en su obra, que el objetivo del entrenamiento de movimientos es garantizar las condiciones físicas y preparar el sistema nervioso, el sistema hormonal, la circulación y el metabolismo muscular para los ejercicios en el instrumento. O dicho con otras palabras, conseguir y desarrollar la fuerza, la técnica y la resistencia necesarias para tocar y, más concretamente, sentar las bases de los movimientos más generales y tomar conciencia de ellos, enseñar una técnica correcta de respiración, corregir la postura y cuidar y mantener todas esas funciones, teniendo siempre en cuenta las necesidades individuales y las particularidades de cada alumno.

Por lo que el método diseñado por el Dr. Kovács, y su colega la Dra. Pásztor, sí que está relacionado con los propósitos principales de la intervención, aunque en su caso, las actividades van dirigidas a un público más técnico, en términos musicales, y con unos objetivos más específicos.

No se deben dejar sin citar otros métodos y técnicas como la técnica Alexander, el método Feldenkrais o la metodología de Anatomía para el Movimiento, que aunque no fueron creados por músicos ni para la enseñanza/práctica específica de la música, son también conocidos y muy empleados en la actualidad por músicos para la mejora de su calidad interpretativa y la promoción de su bienestar físico. Estos métodos estarían en mayor conexión con el tipo de trabajo que se pretende poner en práctica en esta intervención.

Realizando una búsqueda de información en cuanto a instrumentos para valorar la motivación de los alumnos de educación secundaria obligatoria se han encontrado los siguientes:

- MAPE-I: Motivación por el aprendizaje o la ejecución (Alonso y Sánchez, 1992).
- EMA: Escala de motivación académica (Vallerand et al., 1992).
- AM-1: Cuestionario de automensajes motivacionales (Alonso, 1995).
- CEMA II: Cuestionario para la evaluación de metas académicas en secundaria (Núñez et al., 1997).
- MEVA: Motivaciones, Expectativas y Valores relacionados con el Aprendizaje (Alonso, 2005; en Alonso, 2007, pp. 3-6).
- ÍNDICE EMPA: Índice de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (Quevedo-Blasco, R.; Quevedo Blasco, V.J. y Téllez-Trani, 2016).

Tras la búsqueda realizada surge la necesidad de analizar y comparar dichos instrumentos con la finalidad de encontrar el modelo que más se adapte a la intervención. Después de realizar un breve estudio de los posibles instrumentos de evaluación que son susceptibles de ser aplicados al trabajo que nos atañe, se decide aplicar el índice E.M.P.A. por los siguientes motivos:

- Representa el instrumento de medición más reciente, por lo que se considera que es el que mayor se puede ajustar a la hora de medir la motivación de los estudiantes de secundaria en la actualidad, puesto que cuando fue elaborado ya se encontraba vigente el actual sistema de educación secundaria obligatoria.
- Es uno de los cuestionarios valorados más innovadores, puesto que no se basa en cuestionarios anteriores desarrollados en España, ni representa la adaptación al castellano de cuestionarios validados en otras lenguas.
- A pesar de su poca antigüedad ha sido desarrollado a partir de un amplio estudio desarrollado a través de un proyecto de investigación e innovación educativa.
- El grupo de investigación que lo ha desarrollado está compuesto por un grupo diverso de profesionales del ámbito de la educación con una amplia trayectoria. Dentro de este grupo se encuentra profesorado y personal docente e investigador de la Universidad de Granada (Grupo CTS-261), alumnado de postgrado en ciencias de la educación de la Universidad de Granada y profesorado de educación primaria y secundaria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Presenta una guía de corrección clara y precisa, que analiza los resultados teniendo en cuenta el género y la edad de los sujetos.
- Solo intenta analizar dos tipos de motivación, con lo que puede llegar a baremarlos con mayor precisión.
- Su presentación resulta sencilla para una mayor comprensión de los sujetos.

Tras esta primera elección surge la necesidad de aplicar un segundo cuestionario que aporte una mayor seguridad a la hora de analizar los resultados obtenidos, y que sirva de ayuda en el caso de que los resultados obtenidos no se encuentren dentro de unos patrones lógicos.

Después de comparar los cuestionarios AM-1 y CEMA-II, por ser los que más se pueden acercar a las características del índice EMPA, y de ampliar la información previa que se tiene de los mismos, se decide aplicar también el cuestionario AM-1 por los siguientes motivos:

- Representa un instrumento de mayor antigüedad, y a pesar de que fue desarrollado antes de que se aplicara el actual sistema educativo en España ha sido empleado en numerosos estudios a lo largo de sus 18 años de validez.
- Su autor (Alonso-Tapia, 1995) posee una amplia trayectoria especializada en el estudio de la motivación académica y es autor de innumerables estudios, artículos y libros relacionados con el mismo tema. También es autor y coautor de otros cuestionarios validados para medir la motivación.
- Presenta una guía de corrección clara y precisa.
- Solo intenta analizar dos tipos de automensajes, con lo que puede llegar a baremarlos con mayor precisión.
- Su presentación resulta sencilla para una mayor comprensión de los sujetos.
- Resulta especialmente sensible a los cambios de intervenciones de poca duración y de intensidad baja.

Con el fin de verificar la viabilidad y eficacia de los cuestionarios seleccionados, el AM-1 y el Índice EMPA, se realizó un breve estudio piloto en el que se emplearon ambos cuestionarios con un grupo diverso de 15 sujetos, todos ellos de edades comprendidas entre los 12 y los 15 años.

Antes de iniciar esta tarea se amplió la búsqueda referente a los instrumentos seleccionados para comprobar si requerían alguna medida específica a la hora de ser aplicados. Como no se encontró medida específica alguna, se agrupó a los 15 sujetos en grupos de 4/5 personas y no se les impuso un límite de tiempo, si no que se les solicitó que al finalizar cada uno de los cuestionarios reflejarán en los mismos el tiempo que habían empleado en rellenarlos. Asimismo, se les indicó que rodearan aquellos ítems que no comprendieran.

La finalidad de este estudio fue:

- Comprobar el tiempo medio que requerían los sujetos para realizar los cuestionarios seleccionados.
- Comprobar la comprensibilidad de todos los ítems que componen ambos cuestionarios.
- Realizar una primera toma de contacto con los instrumentos de medición que íbamos a emplear posteriormente.
- Poner en práctica los procedimientos requeridos para la corrección y la interpretación de los resultados antes de iniciar las intervenciones en los institutos.

Al finalizar este estudio comprobamos:

- Que ambos cuestionarios resultan de fácil comprensión para todos los sujetos, puesto que solo en casos aislados han rodeado algún ítem por no comprender lo que se les pedía, y los ítems en cuestión varían en función del sujeto.
- Que el tiempo requerido por los sujetos para rellenar los cuestionarios es de 6 minutos para el cuestionario AM-1, y de 5 minutos para el cuestionario Índice EMPA.
- Que las guías para la corrección y la interpretación de resultados que acompañan a los cuestionarios son en ambos casos lo suficientemente claras y precisas para su aplicación.

Tras el estudio del estado de la cuestión, la búsqueda y elección de los instrumentos de medición y el estudio piloto de los mismos, el objetivo fundamental se centra en demostrar que el empleo de la programación alternativa que propuesta favorece la motivación por la asignatura de música.

Para ello se han elegido ocho grupos de alumnos, cuatro de 2º curso de la ESO y otros cuatro de 3º, de dos centros de régimen general.

Después del estudio y el análisis previo de los posibles instrumentos de evaluación se les ha realizado los dos cuestionarios seleccionados, el Cuestionario Índice EMPA (Quevedo-Blasco, R.; Quevedo Blasco, V.J. y Téllez-Trani, 2016) y el Cuestionario de Automensajes Motivacionales AM-1 (Alonso, 1995), para conocer su motivación inicial

hacia la asignatura. Tras esta valoración preliminar se ha puesto en práctica la propuesta basada en la educación y la formación corporal a través de la música con la mitad de estos grupos, a los que se ha denominado grupos de intervención, con el objetivo de poder medir al finalizar la intervención si se ha experimentado una mejora significativa en la motivación de dichos grupos con relación a los alumnos de los grupos de control, los cuales no han recibido ninguna intervención específica.

La actuación realizada en los grupos de intervención contiene contenidos interdisciplinares, y tiene una duración de 14 sesiones. En cada una de estas sesiones se trabajan contenidos propios de la asignatura de música, de la asignatura de educación física y de la asignatura de ciencias naturales. La intervención tiene especificados sus propios instrumentos de evaluación, dirigidos a poder adaptar y modificar durante cualquier momento de la investigación los contenidos y la metodología, para facilitar la asimilación de los mismos por parte de los alumnos.

4. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Entre las dos fases en las que se ha dividido la intervención han participado un total de doscientos treinta y tres alumnos (Tabla 7), de los cuáles ciento noventa y seis alumnos han sido tratados como sujetos válidos en el posterior estudio, y los treinta y siete restantes han tenido que ser rechazados como sujetos no válidos.

Tabla 7

Número total de sujetos que han tomado parte en la investigación

I.E.S.	Sujetos Válidos	Sujetos NO Válidos	Total Sujetos
I.E.S. Miralcamp	91	20	111
I.E.S. Tárrega	105	17	122
TOTAL	196	37	233

Si se disgregan estos números y se dividen según las dos fases de la intervención, el grupo al que pertenecen, el sexo y su validez para nuestro estudio, tenemos:

Tabla 8

Participantes de la 1ª Fase de la intervención

I.E.S. Miralcamp (Curso 2012/2013) – 1ª Fase de la intervención											
Grupo	Tipo de Grupo	Sujetos Válidos			Sujetos NO Válidos			Total Sujetos			
		Hembras	Varones	Total	Hembras	Varones	Total	Hembras	Varones	Total	
2°C	Control	15	11	26	0	4	4	15	15	30	
2°D	Intervención	12	13	25	3	1	4	15	14	29	
3°B	Control	9	5	14	6	3	9	15	8	23	
3°C	Intervención	8	18	26	1	2	3	9	20	29	
TOTAL		44	47	91	10	10	20	54	57	111	

Tabla 9

Participantes de la 2ª Fase de la intervención

I.E.S. Tárrega (Curso 2013/2014) – 2ª Fase de la intervención										
Grupo	Tipo de Grupo	Sujetos Válidos			Sujetos NO Válidos			Total Sujetos		
		Hembras	Varones	Total	Hembras	Varones	Total	Hembras	Varones	Total
2ºD	Control	17	14	31	1	0	1	18	14	32
2ºF	Intervención	16	11	27	3	3	6	19	14	33
3ºF	Control	13	12	25	2	2	4	15	14	29
3ºE	Intervención	15	7	22	3	3	6	18	10	28
TOTAL		61	44	105	9	8	17	70	52	122

Como se puede apreciar en las tablas anteriores, de los doscientos treinta y tres sujetos que tomaron parte en la intervención, ciento once eran alumnos del I.E.S. Miralcamp de Vila-real y participaron en la primera fase realizada durante el curso académico 2012/2013. Los ciento veintidós restantes, alumnos del I.E.S. Tárrega también de Vila-real, participaron en la segunda fase realizada el siguiente curso académico 2013/2014.

Si observamos las tablas podemos conocer también cuántos de estos alumnos pertenecían a los grupos de control, los cuales no recibieron ninguna intervención específica, y cuántos pertenecían a los grupos de intervención, los cuales tomaron parte en toda nuestra actuación.

El motivo por el cual se hace diferencia entre el sexo de los sujetos es que uno de los cuestionarios seleccionados, el Índice EMPA, tiene en cuenta este criterio a la hora de analizar los resultados, por este motivo se ha considerado pertinente tenerlo en cuenta a la hora de presentar todos los datos de nuestro estudio.

Finalmente, respecto a aquellos sujetos que no han resultado viables para ser tenidos en cuenta en el estudio, y los motivos que han llevado a rechazarlos. Los posibles motivos son estos cuatro:

- Convalidan: se trata de alumnos que tienen convalidada la asignatura de música y por lo tanto no asisten a las clases.
- Absentistas: se trata de alumnos que no acuden al centro desde hace tiempo por motivos no justificados, y desde el propio centro se están tratando como alumnos absentistas por ser menores de dieciséis años y estar obligados a asistir al centro.
- Baja: se trata de alumnos que aparecen en las listas de inicio de curso pero que posteriormente han sido baja del centro por diversos motivos.
- No han realizado todos los cuestionarios: se trata de alumnos que por faltar al centro en los días pertinentes no han realizado todos nuestros cuestionarios de motivación, por lo que no pueden ser tomados como válidos por no tener en nuestro poder toda la información necesaria.

Los contenidos principales de la intervención se agrupan en tres bloques de varias sesiones cada uno. Los tres bloques, que son: estiramientos, respiración y relajación, están estructurados tanto con contenidos teóricos como con contenidos prácticos. Los contenidos prácticos se llevan a cabo a través de actividades individuales y grupales. Para la realización de algunas de las sesiones prácticas se requiere un espacio diáfano con equipo de audio, donde todos los alumnos puedan colocarse tumbados para realizar los ejercicios correctamente. El resto de las sesiones, se llevarán a cabo en las aulas de música habituales, que deberán disponer de equipo de audio y proyector. Para ayudar a los alumnos en su tarea de elaborar el diario de clase (instrumento propio de la intervención), así como para que puedan seguir mejor el ritmo de las explicaciones teóricas, en cada sesión se les proyectará un guión básico a modo de esquema, elaborado principalmente con imágenes.

A las sesiones que se emplean para trabajar estos bloques se les tienen que añadir otras que serán imprescindibles como introducción al trabajo posterior con los alumnos, para medir su motivación hacia la asignatura de música, para conocer de antemano sus conocimientos previos sobre los temas que se van a abordar y para conocer sus preferencias musicales y sus hábitos.

La elección de estos tres bloques concretamente se debe a diversos motivos:

- Por una parte permiten trabajar muchos de los fundamentos de la consciencia corporal que se especificaban en la tabla 1 del marco teórico basada en Espinosa (2009).
- Por otra parte Krauskopof (1999) dice que “la adolescencia es una etapa crucial del desarrollo humano. Se trata de una transición entre la niñez y la etapa adulta durante la que se producen muchas transformaciones en el plano intelectual, sexual, social y en la elaboración de la identidad” (s.p.).

El mismo autor añade lo siguiente:

En la adolescencia, periodo adscrito a la educación secundaria obligatoria, se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida. Tal situación se hace crítica en los tiempos actuales, pues los y las adolescentes son los portadores de los cambios culturales. Demandan, para el medio adulto, una reorganización de esquemas psicosociales que incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo. Sin las adecuadas condiciones, las nuevas interacciones personales y sociales pueden favorecer la emergencia de grandes riesgos y daños.

Krauskopof (1999) también expone de forma esquemática en su artículo una tabla dónde muestra cambios relevantes que pueden reconocerse en las tres principales fases de la adolescencia. Según esta tabla, en la adolescencia temprana que suele darse entre los 10 y los 13 años aproximadamente aparece una preocupación por lo físico y emocional, incluyendo una reestructuración del esquema e imagen corporal.

La imagen corporal según Rivarola (2003) es “la representación mental del cuerpo, que se va gestando durante la niñez, y es en la adolescencia, donde resulta trascendental para el desarrollo psicosocial del individuo. La imagen del cuerpo constituye una parte muy importante de la autoestima de muchas personas, especialmente en la etapa de la adolescencia” (p. 152).

Y añade: “Un criterio diagnóstico presente en patologías de trastornos alimentarios es que los pacientes tienen distorsionada la imagen de su cuerpo, y perciben el mismo, o ciertas partes de él más grandes, voluminosas o desproporcionadas, de lo que son realmente” (Rivarola, 2003, p.152).

Por eso trabajar los contenidos que se proponen en estos tres bloques precisamente en esta etapa educativa durante la cual los alumnos se encuentran entre la adolescencia temprana y la adolescencia media, puede aportarles herramientas y técnicas que les ayuden en la construcción de una buena imagen corporal, contribuyendo positivamente en su posterior desarrollo personal y emocional.

Las actividades propuestas en la intervención pretenden trabajar además parte de los contenidos curriculares establecidos dentro de los contenidos mínimos para la asignatura de música en 2º y 3er curso de la ESO por el REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 5 de enero de 2007, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Respecto de las ocho competencias básicas identificadas dentro del marco de la propuesta realizada por la Unión Europea,² según el cual son aquellas que permiten poner el acento en los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y que se han de desarrollar antes de finalizar la enseñanza obligatoria. Todo ello para conseguir la realización personal, ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. Se pretenden trabajar especialmente las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia cultural y artística
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico hábitos saludables.
- Competencia social y ciudadana
- Autonomía e iniciativa personal

La inclusión de las competencias básicas en el currículum tiene diferentes finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con diferentes tipos de contenido y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulte necesario en diferentes situaciones y contextos.

Finalmente, en la tabla 10, se puede ver toda la planificación de la intervención, con una breve descripción de las sesiones realizadas:

² REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE núm. 5 del viernes 5 de enero de 2007 (pp. 677- 773).

Tabla 10

Secuenciación de las sesiones en los I.E.S.

Tarea	Nº sesión	Descripción de la sesión
Pase de cuestionarios (Sesión única)	1ª Sesión	Pase ciego de los cuestionarios AM-1 e índice EMPA a los cuatro grupos (los dos de control y los dos de intervención).
Evaluación diagnóstica inicial + Explicación diarios (Sesión única)	2ª Sesión	10 preguntas tipo test sobre contenidos de anatomía y 5 preguntas cortas para conocer los gustos y las preferencias de los alumnos. (Ver <u>Anexo X</u>)
Estiramientos (3 sesiones)	3ª Sesión	Trabajo teórico de los estiramientos
	4ª Sesión	Estiramientos con música
	5ª Sesión	Trabajo en grupos
Respiración (5 sesiones)	6ª Sesión	Observación de la respiración espontánea
	7ª Sesión	Trabajo del diafragma y la jaula costal
	8ª Sesión	Trabajo de los volúmenes respiratorios
	9ª Sesión	Teoría de los músculos inspiradores y los músculos espiradores
	10ª Sesión	Práctica de los músculos inspiradores y los músculos espiradores
Relajación (2 sesiones)	11ª Sesión	Relajación por tensión
	12ª Sesión	Ejercicio de visualización
Evaluación final (Sesión única)	13ª Sesión	Entrega de los diarios, test para evaluar los contenidos teóricos trabajados durante la intervención y puesta en común en grupo de las valoraciones personales. (Ver <u>Anexo XIV</u>)
Pase de cuestionarios (Sesión única)	14ª Sesión	Pase ciego de los cuestionarios AM-1 e índice EMPA a los cuatro grupos (los dos de control y los dos de intervención).

5. RESULTADOS

Se podría comenzar exponiendo que los resultados obtenidos tras la corrección de los dos cuestionarios escogidos como instrumentos de medición de nuestro estudio ha demostrado, tal y como se esperaba, que tras la puesta en práctica de esta propuesta didáctica se ha logrado alcanzar el propósito principal.

De la corrección con baremos del Cuestionario Índice EMPA, cuyos baremos de interpretación para cada tipo de motivación están divididos en función del sexo y de la

edad para proporcionar de esta forma comparaciones entre los grupos de iguales de forma fiable, se podría afirmar en base a los resultados obtenidos que la intervención ha conseguido realmente promover la motivación de los sujetos, puesto que únicamente han aumentado los índices de motivación grupal en aquellos grupos en los que se ha intervenido. En el resto de grupos con los que no se ha interactuado la motivación colectiva ha descendido, o como mucho se ha mantenido.

Según estos resultados, y teniendo en cuenta que la distancia entre el índice de satisfacción grupal (ISMG) más elevado, “máxima motivación”, y el más bajo, “máxima desmotivación”, es de 2 puntos, el aumento de 0’06 puntos que se ha logrado en los grupos de intervención supone una mejora del 3%. Esta mejora alcanza mayor valor todavía si se tiene en cuenta que el descenso de 0’1 puntos en la motivación de los grupos de control, supone una caída del 5%.

Para la interpretación de los resultados del cuestionario AM-1 se ha empleado el método de corrección sin baremos. Inicialmente se construyeron unos baremos para la corrección de este cuestionario, aunque finalmente su autor decidió no publicarlos. Se consideró que al estar su aplicación recomendada para intervenciones de corta duración la corrección sin baremos del cuestionario era ya suficiente para la correcta interpretación de los resultados.

De este modo, de los resultados obtenidos con el cuestionario AM-1 cabe destacar que, aunque los cuestionarios finales de ambos grupos muestran que en los dos casos existe una tendencia de mejora en la predisposición de los sujetos hacia la ejecución (Automensajes Negativos –AN), en los grupos de intervención esta mejora es más destacable que en los grupos de control. La interpretación de estos resultados según el propio autor del cuestionario, el Doctor Alonso-Tapia, depende de la naturaleza de la propuesta didáctica y del modo de evaluación. Lo ideal es que los alumnos estén más orientados al aprendizaje que a la ejecución. Sin embargo, si la propuesta didáctica ha estado muy presente por la insistencia en los resultados o por el planteamiento, frecuencia y uso de la evaluación, no resultaría extraño obtener resultados como los que hemos obtenido en nuestra investigación. Por lo que se conciben también como positivos los resultados obtenidos con este cuestionario, por considerar que las actividades realizadas han atraído la atención de los alumnos, y han promovido un cambio significativo en su motivación.

En referencia a las hipótesis planteadas al inicio de la investigación, la formulación de las cuáles partía del hecho de que los últimos cambios acontecidos en las leyes educativas del Estado Español, en los que continuamente se ha puesto entredicho la importancia de la música dentro del sistema educativo y su valor para la formación de los alumnos, han condicionado en general un descenso en la motivación de los alumnos de educación secundaria obligatoria por esta asignatura. Se podría decir a modo de discusión final, que los resultados hallados en la investigación concuerdan con las hipótesis iniciales, y demuestran que los contenidos y las propuestas multidisciplinares resultan más motivadoras para los alumnos de educación secundaria obligatoria.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Exponer al final del trabajo las conclusiones más significativas de todo el proceso de investigación supone ser muy precisos y concretos en su elección, intentando que su propia especificidad resuma, en líneas generales, toda la trama conceptual y valorativa tanto de la propuesta didáctica y las particularidades del estudio como de la medición de la motivación. Todo esto ha supuesto un esfuerzo discriminativo para que la exposición de estas últimas conclusiones fuese lo más representativa y significativa.

Las conclusiones a las que se ha llegado teniendo presente nuestro enfoque de trabajo son las siguientes:

- La enseñanza de la música en los centros de educación secundaria obligatoria tal y como se presenta planteada en el sistema educativo actual, merma en parte su gran potencial educativo. La música planteada desde un punto de vista dinámico y abierto se convierte en una buena fuente de aportes, entre los que cabe destacar el trabajo de la psicomotricidad, la creatividad, la memoria, la afectividad, la sensibilidad, la fluidez de ideas o las habilidades sociales. Sin embargo el planteamiento pasivo y cerrado que presenta la ley, junto con los constantes cambios en el currículo con respecto a las horas y los niveles en los que impartir la asignatura, merman cada vez más su valor y la presentan de cara al alumnado como una asignatura de relleno, que únicamente supone una pérdida de tiempo porque no les aporta nada en su formación ni a nivel académico ni como personas adultas.
- Queda demostrado con esta investigación que la implantación de contenidos multidisciplinares más abiertos y modelables según las necesidades de cada grupo resulta más atractiva y motivadora para los alumnos, y puede contribuir tanto a su formación académica, como a su formación integral como personas.
- A raíz de los logros alcanzados se considera que cualquier tipo de propuesta multidisciplinar a través de la asignatura de música puede resultar estimulante para los alumnos. Queda abierto de este modo todo un abanico de posibilidades que trabajar.
- El papel de los profesores es fundamental a la hora de motivar a los alumnos, especialmente cuando los contenidos a trabajar presentan mayor dificultad o menor motivación.
- Los alumnos valoran y aprecian en mayor medida al final de la intervención la importancia de la actitud y el conocimiento corporal ante situaciones de estrés y de ansiedad, donde los elementos de bloqueo y crispación suelen aparecer como constantes en algunos estudiantes, llegando en muchas ocasiones a mermar sus posibilidades, y su capacidad de aprendizaje.
- La propuesta despierta el interés y la curiosidad de los alumnos, tanto por su contenido como por su puesta en práctica.
- El proyecto podría ser viable y eficaz en otros niveles educativos y profesionales, aunque hay que ser conscientes de todos los cambios y adaptaciones que requeriría para conseguirlo en los casos en que el nivel de los participantes, la motivación, la edad, la formación previa, las inquietudes, etc. fueran muy distintos a los

planteados en el estudio actual. Estos cambios y adaptaciones podrían ir desde un simple replanteamiento de la intervención hasta la búsqueda incluso de objetivos diferentes, con la consecuente necesidad de renovar hasta los instrumentos de medición planteados.

En definitiva, en nuestro caso, estamos satisfechos con los resultados obtenidos y creemos que merece la pena luchar para revalorizar la enseñanza de la música en todos los niveles educativos, y promover una enseñanza más abierta y flexible de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, J., *Orientación educativa*, Síntesis, Madrid, 1995.
- ARGUEDAS, C. “Experiencia pedagógica creativa: expresión corporal, educación musical y currículo escolar y preescolar”. *Revista Electrónica Educare*, 7, 2004: pp. 243-255.
- ARRIAGA, C. (1). *La motivación en el área de educación musical en sexto curso de Educación Primaria*. Universidad del País Vasco, Bilbao, 2006.
- ARRIAGA, C. (2). “La motivación en el área de música: influencia de las formas de actuación del profesorado”. *Boletín de investigación educativo - musical*, 37 (13), 2006: pp. 5-13.
- ARRIAGA, C. & MADARIAGA, J.M. “Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música”. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 2004: pp. 65-73.
- ARRIAGA, C. & MADARIAGA, J.M. “Is the perception of music related to musical motivation in school?”. *Music Education Research*, 16 (4), 2014: pp. 375-386.
- BENGURÍA ET AL., *Observación. Métodos de investigación en educación especial*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2010.
- BLOCK, D.G., “General Music in Middle School: Keys to Success”. *Teaching music*, 18 (1), 2010: p. 58.
- OMS (Constitución de la Organización Mundial de la Salud), aprobada en la Conferencia Internacional de Salud de 1946, y que entró en vigor el 7 de abril de 1948. Glosario de Promoción de la salud. Traducción del Ministerio de Sanidad, Madrid, 1999.
- COSACHOV, M., “Interdisciplina: Una óptica abierta para la enseñanza de la música”. *Enfonía. Didáctica de la Música*, 27, 2003: pp. 36-44.
- ESPINOSA, *Conciencia corporal*. Recuperado el 04 de enero de 2017, de pedagogia.blogspot.es/1240254900/, 2009.
- GONZÁLEZ, P.A., “Motivación estudiantil hacia el estudio de la música: el contexto mexicano”. *Revista Internacional de educación musical*, 1, 2013: pp. 31-41.
- JARILLO-DÍAZ, R., *La música en el desarrollo integral del niño*. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación, La Rioja, 2014.
- JORQUERA, M.C., “Métodos históricos o activos en educación musical”. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*, 14, 2004.
- KIESE-HIMMEL, C., “Music-Based intervention in children”. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61 (4), 2012: pp. 235-254.

- KOVÁCS, G. & PÁSZTOR, Z., *Ejercicios Preparatorios para instrumentistas (método Kovács)*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., Barcelona, 2010.
- KRAUSKOPOF, D., “El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios”. *Adolescencia y Salud*, 1, (2), San José, 1999.
- LEÓN, C., *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Fimart S.A.C., Perú, 2006.
- McCAMMON, W. G. L., Jr., Chemistry to music: Discovering how music-based teaching affects academic achievement and student motivation in an 8th grade science class (Order No. 3329304). Available from Education Database. (304534851). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304534851?accountid=15297>, 2008.
- MARTÍNEZ, N., *Los Modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Universidad de Murcia, Murcia, 2004.
- MORA, P., *Educación y formación corporal para alumnos de secundaria a través del área de música. Tesis doctoral*. Universitat Jaume I, Castellón, 2017.
- MORA, P., “Trabajo con contenidos multidisciplinares para aumentar la motivación de los alumnos de secundaria por el área de música”, *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa* Volumen 2, Número 2, 2015: PP. 103-109.
- MORA, P. & PEÑALVER, J.M., “¿Expresión o Consciencia Corporal? Tú eliges. La formación corporal a través de la música como recurso didáctico en la ESO”. *Quaderns Digitals*, N° 85, 2017: pp. 17-43.
- PEÑALVER, J.M., “La cultura y sus espejos. La música como reflejo del fenómeno sociocultural”. *Fòrum de recerca*, n° 14, 2009.
- QUEVEDO-BLASCO, R.; QUEVEDO-BLASCO, V.J. & TÉLLEZ-TRANI, M., “Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)”. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6 (2), 2016: pp. 83-105.
- RIVAROLA, M.F., “La Imagen corporal en adolescentes mujeres. Su valor predictivo en trastornos alimentarios”. *Fundamentos en humanidades. Año IV – N° I/II (7/8)*, 2003: pp. 149 – 161. Universidad Nacional de San Luis.
- RODRÍGUEZ, M.F., *Técnicas para el control de la ansiedad en los exámenes*. Universidad de Educación a Distancia, Madrid, sin fecha. Recuperado el 04 de enero de 2017, de https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/3439/controlde la ansiedad.pdf