

# ***Tesis Doctoral***

*Título: Educación y formación corporal para  
alumnos de secundaria a través del área de música*

*Programa de Doctorado en Educación Secundaria*

*Abril, 2017*



**UNIVERSITAT  
JAUME•I**

*Autora: Paloma Mora Goterris*

*D.N.I. 53223197R*

*Director: Dr. José María Peñalver Vilar*





A mi familia, a mis amigos  
y a todas aquellas personas  
que me han apoyado en todo momento.



# AGRADECIMIENTOS



Al Dr. José María Peñalver Vilar, por creer en el proyecto, por su paciencia inagotable y por su inestimable ayuda sin la que no hubiera sido capaz de terminar esta tesis.

A los Drs. Raúl Quevedo Blasco y Jesús Alonso Tapia, por permitirme emplear sus instrumentos de medición, y por atenderme y resolver mis dudas en todo momento.

A la inspección autonómica, las direcciones y los consejos escolares de los centros y a los padres y madres de los alumnos, por apoyar la propuesta y facilitar las correspondientes autorizaciones.

A los profesores de todos los grupos de alumnos, por su inestimable ayuda y colaboración.

A todos los alumnos participantes en la investigación, sin los cuales esta tesis no hubiera sido posible.

A mi hermana M<sup>a</sup>Pilar y a mi compañero de trabajo José Gimenez, por posar como modelos para las fotos.

A mi madrina Merche, por realizar de manera desinteresada una revisión formal de todo el trabajo.

A la familia, por su constante apoyo.

A los amigos y compañeros por sus alentadoras palabras e inestimables colaboraciones.





## Índice

	<b>Página</b>
1- Introducción	15
2- Justificación	
2.1- Marco Legal	25
2.2- Estado de la cuestión	
2.2.1- Introducción	34
2.2.2- Método	44
2.2.3- Resultados	49
3- Objetivos de la investigación	55
4- Formulación de hipótesis	59
5- Contenidos	
5.1- Medición de la motivación	
5.1.1- Instrumentos de medición	67
5.1.2- Instrumentos de nuestro estudio	74
5.1.3- Estudio previo de los cuestionarios	77
5.2- Metodología de la investigación	79
5.3- Descripción de la intervención	
5.3.1- Requisitos previos	80
5.3.2- Sujetos de la intervención	82
5.3.3- Planificación de la intervención	89
5.3.4- Contenidos de la intervención	90
5.3.5- Instrumentos propios de la intervención	138
5.3.6- Materiales, recursos y organización	141
5.3.7- Atención a la diversidad	142
6- Resultados	
6.1- Corrección de los cuestionarios	

6.1.1- Corrección Cuestionario índice EMPA	149
6.1.2- Corrección Cuestionario AM-1	158
6.2- Interpretación de los resultados	
6.2.1- Resultados del Cuestionario Índice EMPA	165
6.2.2- Resultados del Cuestionario AM-1	172
7- Interpretación final	189
8- Conclusiones	195
9- Bibliografía y fuentes	201
Anexos	
Anexo I: Cuestionario Índice EMPA	213
Anexo II: Carta de consentimiento informado de los autores del Índice EMPA	217
Anexo III: Cuestionario AM-1	218
Anexo IV: Carta de consentimiento informado del autor del cuestionario AM-1	219
Anexo V: Cartas de presentación para los I.E.S.	220
Anexo VI: Certificados de los Consejos Escolares de los I.E.S.	226
Anexo VII: Solicitudes de autorización	228
Anexo VIII: Autorizaciones del inspector autonómico	234
Anexo IX: Documento de autorización de los padres	237
Anexo X: Test inicial de conocimientos previos	239
Anexo XI: Ejemplos de tablas de estiramientos de los alumnos	242
Anexo XII: El diafragma y la jaula costal	244
Anexo XIII: Portada e indicaciones de los diarios	245
Anexo XIV: Test final de la intervención	247
Anexo XV: Resultados Índice EMPA inicial	250

Anexo XVI: Resultados Índice EMPA final	260
Anexo XVII: Resultados AM-1 inicial	270
Anexo XVIII: Resultados AM-1 final	280
Anexo XIX: Documentos generados a partir de la investigación	290



# **1. INTRODUCCIÓN**



## 1- Introducció

Con la finalidad de introducir mejor nuestro trabajo, vamos a comenzar explicando los motivos que nos han movido a presentarlo como una tesis, con la que optamos al grado académico de Doctor en Educación Secundaria por la Universidad Jaume I de Castellón. Del mismo modo, en estas líneas primeras haremos una breve descripción que circunscriba el objeto del estudio realizado y el método empleado a lo largo del mismo.

Nuestro trabajo de investigación no solo es fruto de una vida dedicada a la música y a su enseñanza, sino también de una observación continuada para tratar de mejorar la pedagogía y la interpretación en una especialidad instrumental en concreto, la *dolçaina*. Nos hemos interesado por determinados problemas físicos detectados en los alumnos y que en la mayoría de los casos derivan de unos malos hábitos posturales que querríamos prevenir en futuros músicos. Partimos de una inquietud por conocer nuevas pedagogías y complementar de este modo nuestra formación.

La trayectoria profesional que nos ha traído hasta aquí nos ha permitido conocer de primera mano la formación musical en un ámbito distinto a los habituales para los músicos formados en conservatorios, el de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta experiencia despertó unas inquietudes más amplias que nos llevó a realizar este estudio dirigido a estudiantes de esta etapa educativa.

Aunque nuestro propósito inicial consistía simplemente en hallar un modo eficaz para evitar a los alumnos de *dolçaina* las dolencias físicas que suelen afectar a los músicos y que se derivan de malos hábitos (de los que los profesionales todavía no



somos lo suficientemente conscientes), los objetivos se ampliaron y se complementaron volviéndose más ambiciosos y abstractos.

La intervención que aplicamos en nuestro estudio tiene su punto de partida en un curso sobre cinética respiratoria enfocado a mejorar la calidad interpretativa de los instrumentistas de viento que fue diseñado e impartido anteriormente en diferentes ocasiones.

A partir de esta propuesta inicial tan concreta se ampliaron los contenidos a tratar en las sesiones con otros que pueden contribuir también a la mejora de la interpretación; todos ellos relacionados entre sí con el aumento y la mejora de la consciencia corporal.

Finalmente, tras observar los beneficios que estos conocimientos pueden aportar a la sociedad en general y tomar contacto con un ámbito de enseñanza distinto al que se había planteado en la propuesta inicial, propusimos a través del Trabajo Final de Máster del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, una aplicación enfocada a trabajar la consciencia corporal con los alumnos de secundaria a través del área de música.

Este Trabajo Final de Máster es nuestro punto de partida y la base del trabajo que estamos introduciendo en estas líneas.

“La consciencia corporal es la sensación de percibir la posición y el estado de nuestro cuerpo, que todos los seres humanos tenemos desde nuestros primeros días de vida” (Bueno, 2013). Ser conscientes de nuestro cuerpo supone poseer un elemento racional de la personalidad humana que controla y reprime los impulsos del

inconsciente. Dicha consciencia tiene como finalidad desarrollar nuestra capacidad de adaptación al mundo exterior y ser conscientes de lo que sentimos, pensamos y queremos para poder obrar con conocimiento de lo que hacemos. Tener un control racional supone disponer de una herramienta fundamental para la persona ya que le aporta la capacidad de reaccionar en situaciones adversas. Por citar un ejemplo, disponer del control de los impulsos del inconsciente nos puede ayudar a disminuir los efectos de la ansiedad y el miedo, logrando un estado psíquico más óptimo para centrarnos en el aprendizaje y disfrutarlo.

Nada más nacer comenzamos a movernos y poco a poco el cerebro va madurando y organizando todos nuestros movimientos y sistemas hasta que nuestra posición de pie es controlada y balanceada (Bueno, 2013). Cuando somos pequeños somos capaces de percibir en mayor grado todos los estímulos y las reacciones que nos envía nuestro cuerpo de manera natural, es decir, sentimos mucho más o somos más sensibles a los impulsos. Reaccionamos con mayor rapidez a las sensaciones de dolor, de calor y frío, de hambre, de sed, de falta de oxígeno y, en general, a cualquier situación anormal que podamos estar experimentando. Cuando somos bebés y todavía no disponemos de capacidad para hablar reaccionamos a todas estas sensaciones por medio del llanto y cuando nos hacemos un poco más mayores y aprendemos a comunicarnos por medio del habla lo expresamos por medio de palabras (Cruces, 2009). Pero, ¿qué es lo que nos pasa cuando nos hacemos adultos?, ¿por qué desviamos nuestra atención a lo que el cuerpo nos transmite de forma natural? Es como si desaprendiéramos a saber escuchar a nuestro cuerpo por culpa del estrés y de estar pendientes de otras cosas que a priori nos parecen más importantes, dejando de lado nuestro bienestar y nuestra mayor fuente de fuerzas y concentración, nuestro cuerpo.

El trabajo de tomar consciencia del cuerpo tiene como finalidad que los alumnos aprendan y experimenten con determinadas técnicas que, puestas en práctica a través de la música, les ayudarán a desarrollar la capacidad de “escucharse”, una habilidad que les será muy útil en multitud de situaciones cotidianas y les permitirá obtener mejores rendimientos en sus estudios.

Si el principio de la educación es el desarrollo integral de la persona<sup>1</sup>, y según Piaget:

El objetivo principal de la educación es formar 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. (Citado en León, 2006, p.5)

Necesitamos que estos individuos dispongan de cierta capacidad de consciencia corporal, puesto que en ella se sustenta el medio fundamental para cambiar y modificar las respuestas emocionales y motoras que nuestro cuerpo nos transmite. Esta necesidad es debida a anomalías o cambios en nuestra vida cotidiana que nos aportan la capacidad de elegir y actuar en base a ellos.

Pretendemos demostrar que nuestra propuesta didáctica puede ofrecer al alumnado de enseñanza secundaria una educación y una formación básicas en consciencia corporal a través del área de música. Para intentar alcanzar nuestro objetivo, realizamos una investigación que nos permita conocer si, a partir del área de música y por medio de contenidos propios de la misma, se pueden trabajar también otros contenidos

---

**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.

interdisciplinares. Así favorecemos la actitud, el interés y la motivación de los alumnos de este nivel educativo por la asignatura de música y contribuimos al mismo tiempo a su desarrollo integral. Esta propuesta pedagógica surge de una necesidad formativa ya que con frecuencia observamos la poca atención que se concede a la actitud y al conocimiento corporal, aspectos éstos que consideramos fundamentales para conseguir una educación integral de los alumnos. Además, la pedagogía propuesta permite ofrecer a los alumnos de la ESO la oportunidad de aprender y experimentar con técnicas específicas.

Para demostrar que el empleo de esta programación alternativa favorece la motivación por la asignatura de música elegimos ocho grupos de alumnos, cuatro de 2º curso de la ESO y otros cuatro de 3º, de dos centros de régimen general. A todos ellos les pasamos los cuestionarios seleccionados tras el análisis de los posibles instrumentos de evaluación para conocer su motivación inicial hacia la asignatura. Tras esta valoración preliminar pusimos en práctica nuestra propuesta basada en la educación y la formación corporal a través de la música con la mitad de estos grupos, a los que llamamos grupos experimentales. El objetivo era poder medir al finalizar nuestro trabajo si se había experimentado una mejora significativa en la motivación de dichos grupos con relación a los alumnos de los grupos de control, los cuales no iban a recibir ninguna intervención específica.

La intervención realizada en los grupos experimentales consta de 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. Las actividades tienen especificados sus propios instrumentos de evaluación, dirigidos a poder adaptar y modificar en cualquier

momento de la investigación los contenidos y la metodología, para facilitar la asimilación de los mismos por parte de los alumnos.

Tras la realización de una búsqueda y un estudio para analizar y comparar los diferentes instrumentos validados de medición de la motivación, el índice EMPA (Grupo de Investigación en Acción) y el cuestionario AM-1 (Alonso-Tapia) son los dos cuestionarios que elegimos para su aplicación. La finalidad de esta búsqueda y del posterior estudio fue encontrar el o los modelos que más se pudieran adaptar a nuestra intervención. La decisión de aplicar un segundo cuestionario surgió no sólo de la búsqueda de una mayor seguridad a la hora de analizar los resultados obtenidos, sino que también debería ser un elemento de ayuda en el caso de que los resultados obtenidos no se encuentren dentro de unos patrones lógicos.

Tras la puesta en práctica de esta propuesta didáctica de un modo innovador e interactivo, pretendemos que los alumnos participantes lleguen a incorporar las herramientas y las capacidades desarrolladas a través del mismo a su día a día de un modo natural, tanto en situaciones puramente académicas como en situaciones cotidianas, con el fin de ayudarles a formarse íntegramente como personas sanas.

También buscamos que los alumnos tomen conciencia de la importancia de disponer de estas herramientas para poder prevenir lesiones y enfermedades derivadas de una mala higiene postural a la hora de realizar diferentes actividades que realizan cada día, y de la necesidad de tomar buenos hábitos.

Por último, también queremos ofrecer a los alumnos una aplicación de la música totalmente distinta a las que conocen, promoviendo la motivación hacia su estudio y

ayudándoles al mismo tiempo a repasar no sólo contenidos propios de la asignatura de música, sino también de otras materias del currículo.



## **2. JUSTIFICACIÓN**





## 2- Justificación

### 2.1- Marco legal

Según el decreto 112/2007 los objetivos establecidos para las enseñanzas de música durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), centrados básicamente en el estudio de la historia y la interpretación musical, y que podemos encontrar publicados en el D.O.C.V nº5562 de 24/07/2007 pág. 30570 y 30571 son los siguientes:

<b>Objetivos que se refieren a aspectos de estudio memorístico y/o cognitivo</b>	
<b>3.</b>	Escuchar una amplia variedad de obras de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal; interesarse por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.
<b>4.</b>	Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, en especial de la Comunitat Valenciana, siendo consciente de sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente.
<b>8.</b>	Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.
<b>9.</b>	Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.
<b>10.</b>	Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos

	con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando la contribución que la música puede hacer a la vida personal y a la de la comunidad.
<b>11.</b>	Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.
<b>12.</b>	Conocer las distintas manifestaciones musicales a través de la historia y su significación en el ámbito artístico y sociocultural.
<b>13.</b>	Comprender y valorar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones
<b>14.</b>	Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
<b>15.</b>	Desarrollar y consolidar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para el desarrollo de las actividades musicales.

<b>Objetivos que se refieren a aspectos relacionados con la interpretación y la creación musical</b>	
<b>1.</b>	Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos; enriquecer las propias posibilidades de comunicación y respetar otras formas distintas de expresión.
<b>2.</b>	Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo.

<b>Objetivos que se refieren a aspectos relacionados con la expresión corporal y la danza</b>	
<b>5.</b>	Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información –medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos– para el conocimiento y disfrute de la música.

<b>Objetivos que se refieren a las nuevas tecnologías</b>	
<b>6.</b>	Utilizar y disfrutar del movimiento y la danza, como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas, y apreciarlas como forma de expresión individual y colectiva; dedicar especial atención a las danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana
<b>7.</b>	Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música.

Mediante esta investigación se pretende alcanzar nueve de estos objetivos, seis del primer bloque referido a aspectos de estudio memorístico y/o cognitivo (nº3, 8, 9, 10, 13 y 15), y los del segundo y tercer bloque referidos a aspectos relacionados con la interpretación y la creación musical, y a la expresión corporal y la danza respectivamente.

Hasta el momento la formación corporal, necesaria para que los alumnos adquieran ciertos hábitos de salud corporal e higiene postural e imprescindibles en cualquier situación, se ha relegado por lo general a ser trabajada únicamente por el área de educación física. Según encontramos publicados en el D.O.C.V nº5562 de 24/07/2007 pág. 30486 y 30487 los objetivos establecidos para las enseñanzas de educación física

durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) que se establecen en el decreto 112/2007, son los siguientes:

<b>El objetivo será el desarrollo de las siguientes capacidades</b>	
<b>1.</b>	Participar y colaborar de manera activa, con regularidad y eficiencia, en las actividades programadas, con independencia del nivel de habilidad y capacidad personal y valorando los aspectos de relación que fomentan; mostrando una actitud de respeto y tolerancia hacia todos los miembros de la comunidad educativa.
<b>2.</b>	Conocer y valorar los efectos beneficiosos, riesgos y contradicciones que presenta la práctica habitual y sistemática de la actividad física a lo largo de la vida, en el desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y salud, individual y colectiva.
<b>3.</b>	Aumentar las propias posibilidades de rendimiento motor mediante la mejora de las capacidades, tanto físicas como motrices, desarrollando actitudes de auto exigencia y superación personal.
<b>4.</b>	Mejorar las capacidades de adaptación motriz a las exigencias del entorno y a su variabilidad.
<b>5.</b>	Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades personales en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial.
<b>6.</b>	Conocer el cuerpo y sus necesidades, adoptar una actitud crítica y consecuente frente a las actividades dirigidas a la mejora de la condición física, la salud y la calidad de vida, haciendo un tratamiento diferenciado de cada capacidad.
<b>7.</b>	Reconocer, valorar y utilizar el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa; diseñar y practicar actividades rítmicas con y sin una base musical.
<b>8.</b>	Reconocer el medio natural como espacio idóneo para la actividad física,

	y discriminar aquellas prácticas que pueden causarle cualquier tipo de deterioro.
<b>9.</b>	Recuperar y comprender el valor cultural de los juegos y deportes populares, tradicionales y recreativos, como elementos característicos de la Comunitat Valenciana que hace falta preservar; practicarlos con independencia del nivel de habilidad personal y colaborar con la organización de campeonatos y actividades de divulgación. Especialmente, la Pelota Valenciana en sus diferentes modalidades.
<b>10.</b>	Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.
<b>11.</b>	Conocer las posibilidades que el entorno ofrece (espacios, equipamientos e instalaciones) para la práctica de actividad física deportiva.
<b>12.</b>	Conocer y utilizar técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas durante la actividad cotidiana y/o en la práctica de actividades físicas deportivas.
<b>13.</b>	Conocer y practicar actividades y modalidades deportivas individuales, colectivas y de adversario; aplicar los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.
<b>14.</b>	Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo a la materia.

Mediante esta investigación se desarrollarán también cuatro de estos objetivos establecidos para ser trabajados en la asignatura de educación física, concretamente el 3, el 6, el 7 y el 12.

Por otra parte encontramos entre los contenidos a tratar durante los cuatro cursos de la E.S.O. indicados en el decreto 112/2007 un bloque, el tercero, donde se especifican los contenidos destinados a la expresión corporal.

Para el primer curso los encontramos en la página 30488, y son los siguientes:

- El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación.
- El tiempo y el ritmo.
- Práctica de actividades expresivas y rítmicas encaminadas a conseguir la dinámica de grupo.
- Experimentación de actividades dirigidas a romper los bloqueos y las inhibiciones personales.
- Experimentación de actividades en las que se combinan distintos ritmos y se manejan diversos objetos.
- Práctica de actividades de bienestar en que se ejecuta el movimiento al ritmo de la respiración.
- Práctica de juegos y danzas como medio para interiorizar las bases del ritmo y del baile (danzas populares, tradicionales...).
- Disposición favorable a la desinhibición.
- Valoración del ritmo como un elemento presente en todas las acciones que realizamos.

Para el segundo curso los encontramos en la página 30489:

- El cuerpo y el ritmo.
- Aspectos socioculturales y artísticos de las danzas de la Comunitat Valenciana.
- Experimentación de actividades encaminadas al dominio, al control corporal y a la comunicación con los demás: los gestos y las posturas.

- Práctica de los componentes del gesto.
- Combinación de movimientos de distintos segmentos corporales con desplazamientos siguiendo una secuencia rítmica.
- Ejecución de pasos sencillos de danzas colectivas.
- Práctica de bailes tradicionales de la Comunitat Valenciana.
- Expresión de sentimientos mediante el cuerpo y el movimiento.
- Creación y práctica de coreografías que respondan al interés del alumnado.
- Aceptación de las diferencias individuales y respeto frente a las ejecuciones de los demás.
- Valoración de los bailes tradicionales de la Comunitat Valenciana como parte de un patrimonio cultural que hace falta preservar.

Para el tercer curso los encontramos en la página 30491:

- Conocimiento de diferentes manifestaciones expresivas: bailes, danzas, dramatizaciones.
- Práctica dirigida a la toma de conciencia de los diferentes espacios utilizados en la expresión corporal.
- Realización de movimientos globales y segmentarios con una base rítmica.
- La relajación. Práctica de diferentes métodos.
- Realización de actividades rítmicas, destacando el valor expresivo.
- Práctica de las danzas del mundo, en intercambio cultural con las danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana.
- Práctica de diferentes manifestaciones expresivas.
- Práctica de los bailes de salón y danzas modernas.
- Actitud abierta, desinhibida y comunicativa en las relaciones con los demás.



- Valoración de la danza como elemento de relación con personas de otras culturas del mundo.

Y para el cuarto curso los encontramos en la página 30493:

- Directrices que tienen que seguirse para la elaboración de diseños coreográficos.
- Práctica de actividades rítmicas con una base musical.
- Creación de una composición coreográfica colectiva con el apoyo de una estructura musical, incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo, intensidad.
- Práctica de métodos de mejora de la relajación no trabajados en el curso anterior.
- Participación en el trabajo en grupo.

Y observamos que muchos de estos contenidos pueden ser incluidos en las clases de música y trabajados junto a los contenidos propios.

Aunque el tipo de formación que nosotros planteamos y las actividades que lleva asociadas están destinadas a lograr los mismos fines que se pretenden alcanzar cuando son trabajadas a través de la asignatura de educación física: educación para el cuidado del cuerpo y de la salud, educación para la mejora corporal y educación para la mejora de la formación física (Martínez et al., Sin Fecha, p. 11), opinamos que puede resultar beneficioso su trabajo desde otra área. Por ello proponemos una formación corporal a través de la asignatura de música, que además de resultar más atractiva a los alumnos, posibilita el trabajo de contenidos de música y de anatomía, les ofrece distintas herramientas que podrán emplear en diversas situaciones en un futuro y puede promover, tal y como pretendemos demostrar, un mayor interés por la asignatura.

Al mismo tiempo en la página 689 del Real Decreto 1631/2006 publicado en el B.O.E. nº5 del viernes 5 de enero de 2007, encontramos el siguiente texto que hace referencia a conocer, comprender, apreciar y valorar, pero no a innovar, expresarse libremente, etc. en alusión a la competencia cultural y artística:

“Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas [.....].” (P. 689)

Por todo lo anterior esta investigación pretende ofrecer a los alumnos unas actividades mediante las cuales tendrán la oportunidad de desarrollar herramientas útiles y de trabajar su creatividad, además de potenciar la interdisciplinariedad.

## **2.2- Estado de la cuestión**

### **2.2.1- Introducción**

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 ocasiones es difícil salir. Aparecen sentimientos de inseguridad, angustia, miedo, bloqueos, etc.” (Rodríguez, Sin Fecha, 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, desarrollaremos 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 futuros 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.

Podemos 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 necesitaremos además, tener en cuenta una serie de aspectos (Tabla 2) indispensables para que este desarrollo se pueda efectuar.

Aunque podemos 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 nuestras tablas nos hemos basado en Espinosa (2009):

<b>Tabla 1. Fundamentos de la consciencia corporal</b>	
<b>1.</b>	Toma de consciencia de la respiración.
<b>2.</b>	Identificación y autonomía de todos los movimientos.
<b>3.</b>	Control de la motricidad fina de las manos y los dedos.
<b>4.</b>	Lateralidad de los movimientos.
<b>5.</b>	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.

<b>Tabla 2. Aspectos principales de la toma de consciencia corporal</b>	
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, podemos experimentar por medio del trabajo en parejas o en grupo sensaciones o movimientos en músculos, huesos o articulaciones, que no podemos descubrir en nuestro propio cuerpo, y para entender la manera de funcionar de este, 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 planteamos para nuestra 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 sentimos vergüenza o estamos pendientes de que dirán los demás, o de que si hago esto o aquello me verán o me dejarán de ver, no mostraremos nuestro cuerpo con naturalidad ni podremos percibir con naturalidad el de los demás. Simplemente tenemos que tener claro que siempre no estaremos de humor para realizar este tipo de trabajo corporal, y que en estas ocasiones puede ser más provechoso aceptar esta situación y comunicar a los demás que no deseamos o que no estamos preparados para esa práctica, mientras permanecemos como simples observadores 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 (OMS, 1948)<sup>2</sup>, conseguirán crear personas saludables y con éxito tanto interna como externamente.

Por otra parte 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. Entre algunos de los objetivos de estos métodos, cabe destacar:

- Educación musical para todos sin excepción.
- Desarrollar la agudeza y memoria auditiva, sensibilidad y actividad musical.
- Aprender a gozar de la música para después pasar a la técnica.
- Control de la voz.
- Precisión rítmica.
- Entonación afinada.
- Regularizar las reacciones nerviosas.
- Desarrollar los reflejos.
- Establecer automatismos temporales.
- Luchar contra las inhibiciones.
- Afinar la sensibilidad.
- Establecer la claridad en las armonías de las corrientes nerviosas y de los registros nerviosos cerebrales.

---

2 OMS: Constitución de la Organización Mundial de la Salud

- Reforzar los dinamismos.
- Favorecer el desarrollo del ser.
- Formar auditorios sensibles a la calidad.
- Transmitir los conocimientos teóricos de forma viva, concretándolos en juegos musicales.
- Poner el desarrollo musical al servicio de la educación.
- Lograr una educación musical para todos, considerando la música en igualdad con otras materias del currículo.
- Conocer los elementos de la música a través de la práctica vocal e instrumental.

A pesar de que todas las metodologías han sido desarrolladas por músicos para la enseñanza de la música, únicamente encontramos en el método Kovács una relación más directa con los propósitos de nuestro trabajo.

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 nuestra intervención, aunque en su caso, las actividades van dirigidas a un público más técnico, en términos musicales, y con unos objetivos más específicos.

No nos podemos olvidar tampoco de otros métodos y técnicas como la de 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.

Se suele definir a la Técnica Alexander como un método de reeducación psicofísica que va orientado a hacernos conscientes de los patrones y hábitos corporales, posturales y de movimiento que tenemos en nuestra vida cotidiana y que generan, de alguna u otra manera, el desarrollo de un uso inadecuado de nuestro organismo que poco a poco se ve afectado en su funcionamiento. Esta definición se debe a que Frederick Matthias

Alexander sostenía la indivisibilidad de cuerpo y mente, en el sentido en que cualquier suceso que ocurriera a nivel físico tendría su consecuencia a nivel psíquico o emocional, y a la inversa.

Esta técnica es un medio para lograr mayor libertad física y de movimiento, quitar dolores, prevenir lesiones, mejorar el uso de la voz, reducir el estrés, mejorar la postura y la respiración y por sobre todo, crear nuevos hábitos saludables para optimizar cualquier actividad o profesión que se realice.

Alexander defendía que en la mente del hombre está el secreto de su capacidad para resistir, para conquistar y finalmente gobernar las circunstancias de su vida.

El Método Feldenkrais de educación somática, es un proceso de aprendizaje, que permite desarrollar la conciencia y la inteligencia del cuerpo al moverse. La educación somática es una educación a partir del movimiento que permite comprender la relación entre nuestro cuerpo en movimiento y nuestras emociones, pensamientos y sensaciones. Al desarrollar nuevas habilidades a partir del cuerpo, permite una mejor calidad de vida y adaptación al entorno en que vivimos.

Su método se basa en la capacidad de aprendizaje del sistema nervioso y en la toma de conciencia del cuerpo en movimiento para descubrir nuevas opciones al movernos y adaptarnos mejor al entorno en el que vivimos y trabajamos.

Es un método preventivo, porque permite mejorar no sólo la calidad de vida personal diaria, sino también la vida profesional y desarrollar la capacidad de renovarse en contextos agotadores tales como el entorno urbano y profesional.

Este aprendizaje permite incrementar la confianza en sus habilidades, desarrollar la capacidad de movimiento y actuar con eficacia y sin dolor.

Según Feldenkrais, nuestras posibilidades o límites a nivel del movimiento, no están determinados por nuestras capacidades articulares o mecánicas. Proceden, en la mayor parte de los casos, de la imagen que tenemos de nuestra manera de movernos cuando actuamos, apoyándonos en patrones de movimiento que hemos heredado o adquirido por educación o experiencia. Estos patrones de movimiento, forjados a lo largo de nuestra historia personal, se convierten en hábitos que nos caracterizan.

De los cuatro factores que integran toda acción, el movimiento, la sensación, el pensamiento y el sentimiento, Feldenkrais escoge el movimiento como el factor esencial para el aprendizaje ya que revela nuestra manera de actuar y es la vía más directa para favorecer cambios en el sistema nervioso.

Según Feldenkrais, “por medio de la conciencia podemos aprender a movernos con una libertad y ligereza impresionante, mejorando así nuestras circunstancias de vida.”

La tercera de las metodologías citadas, anatomía para el movimiento, lleva siendo desarrollada desde el 1980 por Blandine Calais Germain y su equipo, y tiene por objeto hacer accesible la anatomía a las personas que practican el movimiento.

Este concepto tomó cuerpo en dos grandes métodos:

- Anatomía para el movimiento: un método de enseñanza de la anatomía en conexión constante con movimiento.
- Gesto anatómico: un departamento de práctica que reagrupa movimientos totalmente concebidos a partir de la anatomía

Se trata de un método de enseñanza plurisensorial de la anatomía, que permite adquirir fácilmente los conocimientos anatómicos indispensables para la práctica del movimiento corporal. Lo más importante reside en conocer la estructura para poder

proteger el cuerpo. Su enseñanza alterna constantemente conocimientos teóricos con ejercicios prácticos.

### 2.2.2- Método

Para verificar la situación real del tema que tratamos de investigar, hemos llevado a cabo un exhaustivo estudio a partir de una búsqueda bibliográfica en la que hemos seleccionado aquellos artículos considerados como convenientes para dar respuesta al objetivo planteado. Con este fin hemos revisado las bases de datos electrónicas de *ERIC*, *ProQuest Education Journals*, *Teacher Reference Center*, *Scopus*, *Dialnet* y *ISOC* (Base de datos del *CSIC*), y además hemos buscado 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:

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

**Tabla 3. Palabras clave o descriptores**

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

**Tabla 4. Combinaciones de palabras clave o descriptores empleadas**

La elección de estos descriptores o palabras clave obedece a que nuestra investigación 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, quienes 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 podíamos incorporar a nuestro estudio nuevos artículos y libros.

Un total de once 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 nos llevaron 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 les presentamos una tabla (Tabla 5) que muestra las categorías y subcategorías que emergieron del análisis temático de los textos.

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

**Tabla 5: Clasificación temática de los estudios**

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 hemos considerado necesario realizar ninguna otra clasificación.



<b>Educación musical y motivación</b>	<b>Educación Infantil y Primaria</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arriaga, 2006 (1)</li> <li>• Arriaga y Madariaga, 2004</li> <li>• Arriaga y Madariaga, 2014</li> <li>• McCammon, 2008</li> </ul>
	<b>Educación Secundaria / Adolescencia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Block, 2010</li> <li>• González, 2013</li> </ul>
	<b>Motivación en las actividades planteadas y en la actuación del profesorado</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arriaga, 2006 (2)</li> <li>• Arriaga y Madariaga, 2004</li> <li>• Arriaga y Madariaga, 2014</li> </ul>
<b>Educación musical y intervención</b>	<b>Interdisciplinariedad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arguedas, 2004</li> <li>• Cosachov, 2003</li> <li>• McCammon, 2008</li> </ul>
	<b>Educación Infantil y Primaria</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jarillo-Díaz, 2014</li> <li>• Kiese-Himmel, 2012</li> </ul>

**Tabla 6: Clasificación de los textos por categorías**

### 2.2.3- Resultados

Tras el análisis de la escasa literatura encontrada, no hemos hallado 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. Pero sí que hemos encontrado estudios que respaldan nuestras hipótesis y tienen diversos tipos de relación con el tema que nos atañe.

Por ejemplo, consideramos 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) nos introduce ya en el resumen de su trabajo el siguiente planteamiento: “¿Por qué no planteamos la posibilidad de desarrollar la enseñanza de la música desde un conjunto de materias relacionadas entre sí?”. Coincidimos con la opinión de la compositora y pianista argentina 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. Además 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), nos 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. Por otro lado hay que decir que esta autora se centra en la creatividad, y no en la motivación y hemos de recordar que nuestro trabajo se basa en la educación y la formación corporal y que difieren de la expresión corporal.

Por último, no podemos dejarnos sin 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.



# **3. OBJETIVOS DE LA** **INVESTIGACIÓN**



### 3- Objetivos de la investigación

Los objetivos principales de nuestra 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. La motivación es uno de los determinantes más significativos del rendimiento académico de los alumnos especialmente en la etapa de la adolescencia, y es por ello que nos fijamos su promoción como una de nuestras metas.

Localizamos diferentes estudios que analizan la motivación que los estudiantes de secundaria encuentran en las actividades convencionales realizadas durante sus clases de música en el instituto (Lowe, 2011; Leung y McPherson, 2010; McPherson y O'Neill, 2010). También hallamos diferentes investigaciones en las que se aplican intervenciones basadas en la música para tratar diferentes aspectos como la agresividad (Choi, Soo Lee y Lee, 2010), la interculturalidad (Siankope, 2004) o diferentes enfermedades (Robb y Carpenter, 2009), pero no encontramos ninguno que tenga como objetivo aumentar la motivación por la música en sí misma a través de una intervención interdisciplinar, tal y como ya hemos avanzado en el estado de la cuestión.

Asimismo, también observamos la poca atención que se concede a la actitud y el conocimiento corporal ante situaciones de estrés o de ansiedad, por lo que existe una necesidad formativa. “Este problema de ansiedad suelen sufrirlo, en mayor medida, aquellos alumnos que mejor preparan y dominan las asignaturas pero que en el momento del examen son incapaces de recordar.” (Rodríguez, Sin Fecha, p.2). Contextos que a su vez provocan bloqueo y crispación, y suelen aparecer como



síntomas severos en algunos estudiantes llegando a mermar en muchas ocasiones sus posibilidades así como a disminuir su capacidad de aprendizaje.

Por ello presentamos 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 nos 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 favorecemos la actitud, el interés y la motivación de los alumnos de este nivel educativo por la asignatura de música y contribuimos al mismo tiempo a su desarrollo integral. Consideramos a la actitud y a los conocimientos corporales fundamentales para conseguir una educación integral de los alumnos, y pretendemos ofrecer a los alumnos de la ESO la oportunidad de aprender y experimentar con técnicas específicas.

Nuestra investigación intenta demostrar que el empleo de esta programación alternativa favorece la motivación por la asignatura de música.

# **4. FORMULACIÓN DE** **HIPÓTESIS**



#### 4- Formulaci3n de hip3tesis

Para introducir nuestras hip3tesis partimos del hecho de que los 3ltimos cambios acontecidos en las leyes educativas del Estado Espa3ol, en los que continuamente se ha puesto en entredicho la importancia de la m3sica dentro del sistema educativo y su valor para la formaci3n de los alumnos, han condicionado en general un descenso en el inter3s de los alumnos de educaci3n secundaria obligatoria por esta asignatura.

Consideramos necesaria la realizaci3n de todo tipo de acciones que contribuyan a una mejora de esta situaci3n de desencanto. Por ello nos marcamos como principales objetivos no s3lo contribuir a la formaci3n integral de los alumnos como personas adultas, sino al mismo tiempo recuperar el atractivo de la asignatura de m3sica.

En este sentido nos planteamos las siguientes hip3tesis, partiendo de la teor3a presentada en los puntos anteriores:

**Hip3tesis 1-** Tras la puesta en pr3ctica de esta propuesta did3ctica de un modo innovador e interactivo, se pretende que los alumnos participantes lleguen a incorporar las herramientas y las capacidades desarrolladas a trav3s de la misma a su d3a a d3a de un modo natural, tanto en situaciones puramente acad3micas como en situaciones cotidianas, con el fin de ayudarles a formarse 3ntegramente como personas sanas.

Tambi3n se pretende que sean conscientes de la importancia de disponer de estas herramientas para poder prevenir lesiones y enfermedades derivadas de una mala higiene postural a la hora de realizar diferentes actividades que realizan cada d3a, y de los beneficios de adquirir buenos h3bitos.

Por 3ltimo, se busca conjuntamente ofrecer a los alumnos una aplicaci3n de la m3sica totalmente distinta a las que conocen, promoviendo su motivaci3n hacia la

asignatura y ayudándoles al mismo tiempo a repasar contenidos propios de la asignatura de música y los de otras materias del currículo.

**Hipótesis 2-** Se quiere demostrar que a partir del área de música y por medio de contenidos propios de la misma se puede contribuir al desarrollo integral de los alumnos y alumnas, puesto que ser conscientes de nuestro cuerpo supone poseer un elemento racional de la personalidad humana que controla y reprime los impulsos del inconsciente y que permite desarrollar nuestra capacidad de adaptación al mundo exterior. Al tiempo que nos hace capaces de sentir, pensar, saber lo que queremos y obrar con conocimiento de lo que hacemos.

También se quiere demostrar que por medio de la asignatura de música se pueden abordar muchos otros contenidos propios de otras áreas, convirtiendo unidades en principio poco atractivas para los alumnos, en contenidos dinámicos y motivadores. Además, de que de este modo se puede conseguir que asimilen mejor los temas tratados y que los hagan suyos con mayor facilidad, incorporándolos a su vida cotidiana en forma de hábitos saludables.

**Hipótesis 3-** El proyecto les puede aportar a los alumnos de Educación Secundaria un mayor interés por la asignatura de música y un mayor conocimiento y autocontrol de ellos mismos. También les permite obtener mayores rendimientos a nivel académico sin aumentar el esfuerzo debido a ese autocontrol adquirido, al bienestar y ,sobretudo, al mantenimiento de la salud.

**Hipótesis 4-** Toda la intervención se desarrolla a través del área de música por lo que resulta indispensable emplearla en el mayor número posible de actividades. A través de la propuesta se pretende trabajar además los objetivos y contenidos

establecidos para las enseñanzas de música durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Existen tantas variedades musicales que resulta muy difícil encontrar personas a las que no les guste ningún tipo de música, especialmente si nos referimos a jóvenes adolescentes. Por lo tanto podemos lograr mediante el empleo de diferentes estilos musicales que el contenido de esta propuesta sea más atrayente para los alumnos y que consigan asimilar mejor todos los conceptos.

Otro factor a tener en cuenta es que está científicamente comprobado por medio de muchos estudios que la música es una fuente de estímulos que aporta muchos beneficios a las personas que la escuchan (contribuye al aumento de la memoria, incentiva la creatividad, mejora nuestro humor, reduce la ansiedad, mejora la concentración, minimiza los efectos del estrés, etc.).

En la antigua Grecia el mismo Aristóteles ya pensaba que la música podía imitar, y de ese modo afectar, directamente el carácter y la conducta; y que por consiguiente, tenía que tener un puesto importante en la educación. Y es lapidaria la importancia que Platón le daba a la música al decir de ella que es para el alma lo que la gimnasia es para el cuerpo.

**Hipótesis 5-** Se puede emplear todo tipo de música siempre y cuando esta sea acorde con la actividad a desarrollar. Es decir, cuando se quiera inducir calma y tranquilidad o cuando necesitemos una mayor concentración para desarrollar la actividad en cuestión recurriremos al empleo de música ambiental que nos ayude a relajarnos y a encontrar la inspiración, mientras que cuando se quiera trabajar la pulsación musical o se quieran realizar actividades más dinámicas como estiramientos o ejercicios de resistencia

respiratoria recurriremos a músicas más activas con tempos más rápidos y más acentuados que nos ayuden a activarnos con mayor facilidad.

Es fundamental elegir la música adecuada para cada actividad puesto que como ya recogían los griegos en la Teoría del Ethos, cada melodía y cada sonido estimulan un tipo de sentimiento o estado anímico.

En el análisis que realiza Fubini sobre el ethos en el pensamiento de Aristóteles (Fubini, 1999), establece que éste examina la teoría de Damón según la cual “a cada armonía corresponde un determinado estado de ánimo o ethos” pero según él, Aristóteles “tiende a admitir todas las armonías, siempre que sean ejecutadas en las circunstancias más oportunas” dado que “algunas inducen al dolor y al recogimiento (la armonía mixolidia), otras inspiran sentimientos voluptuosos, otras incluso compostura y moderación (la dórica), mientras la frigia induce al entusiasmo.”

Mucho después ya en el siglo XVI, esta capacidad de la música para expresar los sentimientos y afectos expresada por primera vez en la teoría del Ethos de la antigua Grecia, fue sistematizada y regulada por Cochlaeus y Zarlino. Las investigaciones de Zarlino de cara a lograr una organización racional de la armonía y las exigencias de un nuevo tipo de expresión musical encontraron su punto de convergencia en el Barroco, en otra teoría llamada la Teoría de los Afectos (*Affektenlehre*). Dicha teoría constituye la reanudación del espíritu del Humanismo y de la más antigua Teoría del Ethos.

Según Neubauer (1992): “la relación entre alma y cuerpo permite que la música produzca emociones”, lo cual constituirá la base de la teoría de los afectos. En este sentido destaca el filósofo francés René Descartes y su texto, *Las Pasiones del Alma*, el cual ejercerá una importantísima influencia en los músicos barrocos.

**Hipótesis 6-** El proyecto podría ser viable y eficaz en otros niveles educativos y profesionales, aunque para conseguirlo necesitaría de adaptaciones constantes en función del nivel de los participantes, de su edad, de su formación previa, de sus inquietudes, etc.

Creemos que es un proyecto interesante para llevar a cabo en muchos otros ámbitos más específicos, especialmente en el de los músicos donde apenas encontramos referencias de este tema dentro de su currículum y en el de los deportistas, aunque consideramos que por su contenido resulta fundamental para la formación integral de los niños y adolescentes, y es por ese motivo por el que se lanza inicialmente para ser llevada a cabo con alumnos de 2º y 3º de la ESO.

Es cierto también que para lograr el éxito del proyecto incluso con dos grupos del mismo centro y del mismo nivel, el proyecto necesita de readaptaciones constantes y de un control continuo de las evoluciones y los aprendizajes del alumnado, puesto que sus contenidos y sus actividades se encuentran siempre abiertos y pueden ser modificados en cualquier momento en función del desarrollo de la propuesta.





# **5. CONTENIDOS**



## 5- Contenidos

### 5.1- Medición de la motivación

#### 5.1.1- Instrumentos de medición

Realizando una búsqueda de información en cuanto a instrumentos para valorar la motivación de los alumnos de educación secundaria obligatoria encontramos:

- **MAPE-I**: Motivación por el aprendizaje o la ejecución (Alonso y Sánchez, 1992).

Este cuestionario, aplicable a sujetos de 11 a 15 años, se desarrolló según los propios autores teniendo en cuenta tanto los planteamientos teóricos de Pelechano (1975) como, sobre todo, los de Dweck y Elliot (1983) sobre la motivación del logro. Permite identificar tanto las metas relacionadas con el aprendizaje, como las metas relacionadas con el rendimiento en el contexto escolar, a través de ocho escalas básicas y tres dimensiones correspondientes a factores de segundo orden.

- **EMA**: Escala de motivación académica (Vallerand et al., 1992).

Este instrumento no es en realidad un cuestionario, sino que es un inventario de 28 ítems aplicable a estudiantes de educación secundaria que reflejan las posibles razones que justifican la asistencia a clase en el instituto. La escala está planteada como respuestas a la pregunta ¿por qué vas al instituto? y los diversos ítems de la escala reflejan diferentes razones para implicarse en las actividades escolares. La respuesta valora el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión personal del alumno que responde sobre una escala de 7 puntos. Las variables definidas en la EMA son la Motivación intrínseca (MI), la Motivación extrínseca (ME), y la Desmotivación; además, también define una variable denominada Total que es la suma

de las puntuaciones de motivación intrínseca y extrínseca. (Manassero y Vázquez, 1997)

- **AM-1:** Cuestionario de automensajes motivacionales (Alonso, 1995).

Este cuestionario, aplicable a sujetos de 11 a 14 años, consta de dos escalas, una de automensajes negativos y otra de automensajes positivos, y permite determinar la frecuencia relativa con que el alumno o alumna percibe o cree que su monólogo interior a la hora de aprender corresponde a un tipo dado de orientación. Este cuestionario ha sido utilizado en distintos estudios para detectar cambios motivacionales en los alumnos, siendo especialmente sensible a los cambios de la intervención (Pardo y Alonso, 1990).

- **CEMA II:** Cuestionario para la evaluación de metas académicas en secundaria (Núñez et al., 1997).

Este cuestionario, aplicable a alumnos de educación secundaria, fue elaborado por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces en 1997 y se presenta estructurado en función de cuatro tipo de metas: las metas orientadas al aprendizaje, las metas orientadas al yo, las metas orientadas a la valoración social y las metas de logro o recompensa, mediante las cuales pretende evaluar las metas académicas de los alumnos que se encuentran en este nivel académico.

- **MEVA:** Motivaciones, Expectativas y Valores relacionados con el Aprendizaje (Alonso, 2005; en Alonso, 2007, pp. 3-6).

Este cuestionario, aplicable a sujetos de 12 a 18 años, es uno de los instrumentos españoles de más reciente construcción aplicable a sujetos de estas edades. El cuestionario, es en realidad una batería formada por tres instrumentos que evalúan,

respectivamente, metas y orientaciones motivacionales, expectativas e intereses, aunque el primero de ellos es el que se considera de mayor importancia, puesto que los alumnos que trabajan principalmente con esta orientación se caracterizan por presentar no sólo las características motivacionales a las que hacen referencia cada uno de los motivos específicos con los que se relaciona, sino por tener buena confianza en sí mismos.

- **ÍNDICE EMPA:** Índice de **Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje** (Quevedo-Blasco, R.; Quevedo Blasco, V.J. y Téllez-Trani, 2016).

Este cuestionario, elaborado en 2010 por el grupo de investigación en acción CTS-261 formado por profesorado y personal docente e investigador de la Universidad de Granada, es aplicable a sujetos de 10 a 17 años. Está dirigido a que el centro educativo conozca los índices motivacionales que condicionan el proceso de aprendizaje de sus alumnos, para posteriormente poder ser empleados tanto por parte del profesorado, como de la dirección del centro, como referentes de partida para la elaboración de estrategias de enseñanza que posibiliten lograr un aprendizaje de mayor y mejor calidad en estos alumnos. Dicho de otro modo, proporciona al profesorado las variables motivacionales que hacen que sus alumnos muestren un mayor o menor interés en el ámbito escolar. Es el instrumento de evaluación más reciente que hemos encontrado para valorar la motivación de los alumnos de educación secundaria. Este cuestionario abarca la motivación extrínseca, subdividida en motivación por reforzamiento indirecto o regulación externa y motivación reforzamiento directo o regulación interna, y la motivación intrínseca, subdividida en motivación intrínseca por experiencias y vivencias que se originan de una conducta y motivación intrínseca por la realización en sí de la conducta.

Tras la búsqueda realizada nos surge la necesidad de analizar y comparar dichos instrumentos con la finalidad de encontrar el modelo que más se adaptaría a nuestra intervención.

Si tenemos en cuenta la antigüedad de todos los cuestionarios valorados podemos ver que únicamente el cuestionario MEVA y el índice EMPA han sido desarrollados después de la aplicación del actual sistema educativo español regulado 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, por lo que presuponemos de antemano que uno de estos dos cuestionarios se ajustará mejor a nuestras necesidades que el resto de cuestionarios, que fueron desarrollados o adaptados durante sistemas educativos distintos al actual.

Por lo que respecta al grupo de población a los que van dirigidos, todos los cuestionarios valorados se adaptan a nuestras necesidades, puesto que aquellos que no se ajustaban a esta condición, tales como el MAE (Pelechano, 1975), el MAPE-II (Montero y Alonso, 1992), el MAPE-III (Alonso, Montero y Huertas, 2000) o el MAPEX (Alonso, Huertas y Ruíz, 2006; En Alonso, 2007, p.9), fueron descartados de antemano.

La EMA es el instrumento más breve que hemos encontrado, puesto que se basa en 28 ítems planteados como respuesta a una única pregunta, aunque este instrumento no es realmente un cuestionario sino que es una escala, por lo que el cuestionario más breve sería en Índice EMPA, mientras que el cuestionario MEVA y cuestionario MAPE-I serían los más amplios, además de los más complejos de analizar debido al

elevado número de premisas que ambos contemplan. El Índice EMPA analiza los resultados en función de dos tipos de motivación.

Las alternativas de respuesta que ofrecen la mayor parte de los cuestionarios se reflejan mediante distintas escalas de frecuencia, que oscilan por lo general entre el 0 y el 7, aunque el MAPE-I ofrece como alternativas SI o NO.

Ninguno de estos cuestionarios, a excepción del MEVA, contiene preguntas específicas sobre áreas de conocimiento.

Únicamente la EMA se realiza de modo anónimo, aunque sí que tiene en cuenta el género y la edad de los sujetos, al igual que la mayoría de los cuestionarios.

En ninguno de los cuestionarios encontramos limitaciones en cuanto al tiempo del que disponen los alumnos para contestar a todas las preguntas y únicamente el MAPE-I especifica que no se pueden dejar preguntas sin responder.

También tenemos que recalcar que algunos de estos cuestionarios son únicamente aconsejables para medir la motivación tras intervenciones intensas y de larga duración, con lo cual deberíamos descartar estos cuestionarios por no ajustarse a las características de la intervención que nosotros proponemos.

A continuación se ofrece una tabla comparativa de los cuestionarios empleados por dichos autores (Tabla 7), ordenados cronológicamente, y los aspectos más representativos de cada uno de ellos.



**Tabla 7. Comparativa de cuestionarios empleados para medir la motivación (Parte 1)**

Cuestionario	Antigüedad	¿A qué grupo de población va dirigido?	Nº de preguntas	Alternativas de respuesta	¿Contiene preguntas sobre áreas de conocimiento?	¿Cómo mide los resultados?
<b>MAPE-I (1992)</b>	25 AÑOS	A estudiantes de 11 a 15 años	72	SI O NO	NO	Según 8 escalas y tres dimensiones.
<b>EAM (1992)</b>	25 AÑOS	A estudiantes de educación secundaria	28 ítems planteados como respuesta a una única pregunta ¿Por qué vas al instituto?	Escala de frecuencia Del 1 al 7 1=No se corresponde en absoluto 7=Se corresponde totalmente	NO	Según una escala de 7 puntos.
<b>AM-1 (1995)</b>	22 AÑOS	A estudiantes de 10 a 14 años	44	Escala de frecuencia Del 0 al 4 0=Nunca 4=Muchísimas veces	NO	Según dos tipos de automensajes.
<b>CEMA (1997)</b>	20 AÑOS	A estudiantes de educación secundaria	42	Escala de frecuencia Del 1 al 5 1=Nunca 5=Siempre	NO	Según cuatro tipos de metas
<b>MEVA (2005)</b>	12 AÑOS	A alumnos de educación secundaria y bachillerato	180		SI	Según 11 tipos de motivaciones específicas agrupadas según 3 tipos de orientaciones motivacionales
<b>ÍNDICE EMPA (2010)</b>	7 AÑOS	A estudiantes de 10 a 16 años	33	Escala de frecuencia Del 1 al 5 1=Casi nada 5=Siempre	NO	Según dos tipos de motivación

Tabla 7. Comparativa de cuestionarios empleados para medir la motivación (Parte 2)

Cuestionario	¿Es anónimo?	¿Tiene en cuenta la edad?	¿Tiene en cuenta el sexo?	¿Indica tiempo máximo para completar el cuestionario?	¿Permite dejar respuestas en blanco?	Otros
<b>MAPE-I (1992)</b>	NO	NO	NO	NO	NO	Descrito por el propio autor como apropiado para medir la motivación tras intervenciones de muy intensas y de larga duración
<b>EAM (1992)</b>	SI	SI	SI	NO	NO ESPECÍFICA	Es la validación en español de la Escala de Motivación Académica original AMS ( <i>Vallerand et al., 1989</i> )
<b>AM (1995)</b>	NO	SI Pide la edad en años y meses.	NO	NO	NO ESPECÍFICA	Descrito por el propio autor como más apropiado para medir la motivación tras intervenciones de menor intensidad y duración
<b>CEMA (1997)</b>	NO	SI	SI	NO	NO ESPECÍFICA	
<b>MEVA (2005)</b>	NO	SI	SI	NO	NO ESPECÍFICA	Consta de tres partes: metas, valores-intereses y expectativas.
<b>ÍNDICE EMPA (2010)</b>	NO	SI	SI	NO	NO ESPECÍFICA	

### 5.1.2- Instrumentos de nuestro estudio

Después de realizar este breve estudio de los posibles instrumentos de evaluación que podríamos aplicar a nuestro trabajo, decidimos aplicar el índice E.M.P.A. (Ver Anexos I y II) por los siguientes motivos:

- Representa el instrumento de medición más reciente, por lo que consideramos 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 variado equipo de profesionales del ámbito de la educación con una amplia trayectoria. Dentro del mismo encontramos 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 nuestra elección nos surgió la necesidad, como ya adelantamos en otro apartado, de aplicar un segundo cuestionario que nos aportara una mayor seguridad a la hora de analizar los resultados obtenidos, así como que nos sirviera de ayuda en el caso de que los resultados obtenidos no se encontraran dentro de unos patrones lógicos.

Después de comparar los cuestionarios AM-1 y CEMA-II, por ser los que más se podían acercar a las características del índice EMPA, y de ampliar la información previa que teníamos de los mismos, nos decantamos por el cuestionario AM-1 (Ver Anexos III y IV) 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 22 años de validez.
- Su autor (Alonso, 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.

### 5.1.3- Estudio previo de los cuestionarios

Con el fin de verificar la viabilidad y eficacia de los cuestionarios seleccionados, el AM-1 y el Índice EMPA, hicimos un breve estudio piloto en el que empleamos 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 realizamos una amplia búsqueda para comprobar si los cuestionarios 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, sino 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 baremación 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.

Todos los datos relativos a este estudio se pueden consultar en el Excel 1.

## 5.2- Metodología de la intervención

Será nuestro objetivo fundamental demostrar que el empleo de esta programación alternativa favorece la motivación por la asignatura de música y para verificarlo 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 han pasado los dos cuestionarios seleccionados para conocer su motivación inicial hacia la asignatura. Tras esta valoración preliminar se ha puesto en práctica nuestra propuesta basada en la educación y la formación corporal a través de la música con la mitad de estos grupos, a los que hemos llamado grupos de intervención, con el objetivo de poder medir al finalizar nuestra 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.



## **5.3- Descripción de la intervención**

### **5.3.1- Requisitos previos**

El procedimiento a seguir para poder interactuar con los alumnos de los dos centros fue el mismo en ambos casos:

En primer lugar se realizó la propuesta a los profesores de la asignatura de música de los centros.

Después de que los profesores aceptarán la propuesta, esta se elevó a las direcciones de los centros, las cuales a su vez la elevaron a los Consejos Escolares junto con una carta de presentación (Anexo V).

Tras la aprobación de los Consejos Escolares, las direcciones de los centros redactaron unos certificados (Anexo VI) en los que ratificaban la aceptación de nuestra propuesta para realizar la intervención en sus centros.

Posteriormente se solicitó permiso al Inspector general de la Secretaría Autonómica de Educación para realizar una investigación en dichos centros (Anexo VII), adjuntando a la solicitud el certificado del Consejo Escolar. En el segundo centro, se solicitó una ampliación de la autorización para intervenir en otro centro, puesto que ya teníamos una autorización previa para el primero.

Por último, tras recibir las pertinentes respuestas de la Inspección general (Anexo VIII), y tal y como se indica en el punto 2 de dichas autorizaciones, se solicitó el permiso paterno de todos los alumnos que participaron en la investigación (Anexo IX), tanto de los que participaron como alumnos de los grupos experimentales, como de los

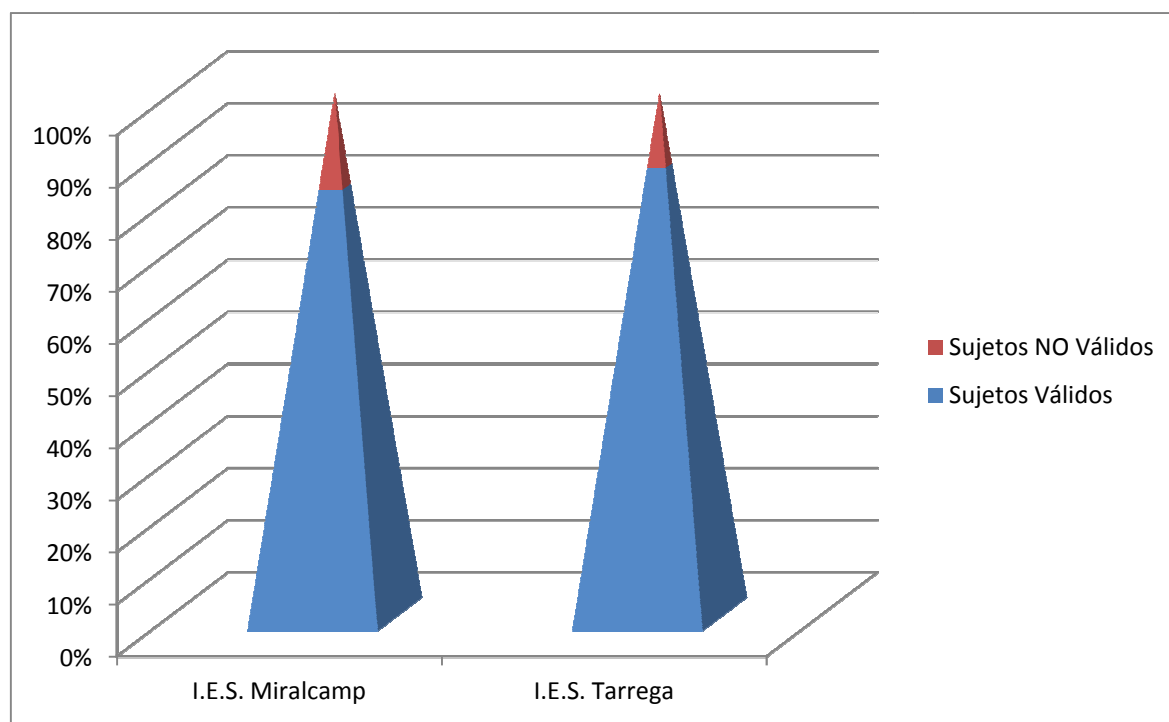
que participaron como alumnos de los grupos de control. Las autorizaciones originales las recogieron los centros, pero nosotros disponemos de copias de todas ellas.

### 5.3.2- Sujetos de la intervención

En este apartado vamos a detallar y a analizar los datos relativos a los sujetos que han participado en nuestra investigación, y vamos a hacer hincapié en aquellos sujetos que por diversos motivos tuvieron que ser descartados. Los sujetos que fueron descartados son los que indicamos como sujetos no válidos. Los cuatro posibles motivos para que se dé este caso los expondremos al final del apartado.

Empezamos pues con el total de alumnos participantes 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
<b>TOTAL</b>	196	37	233



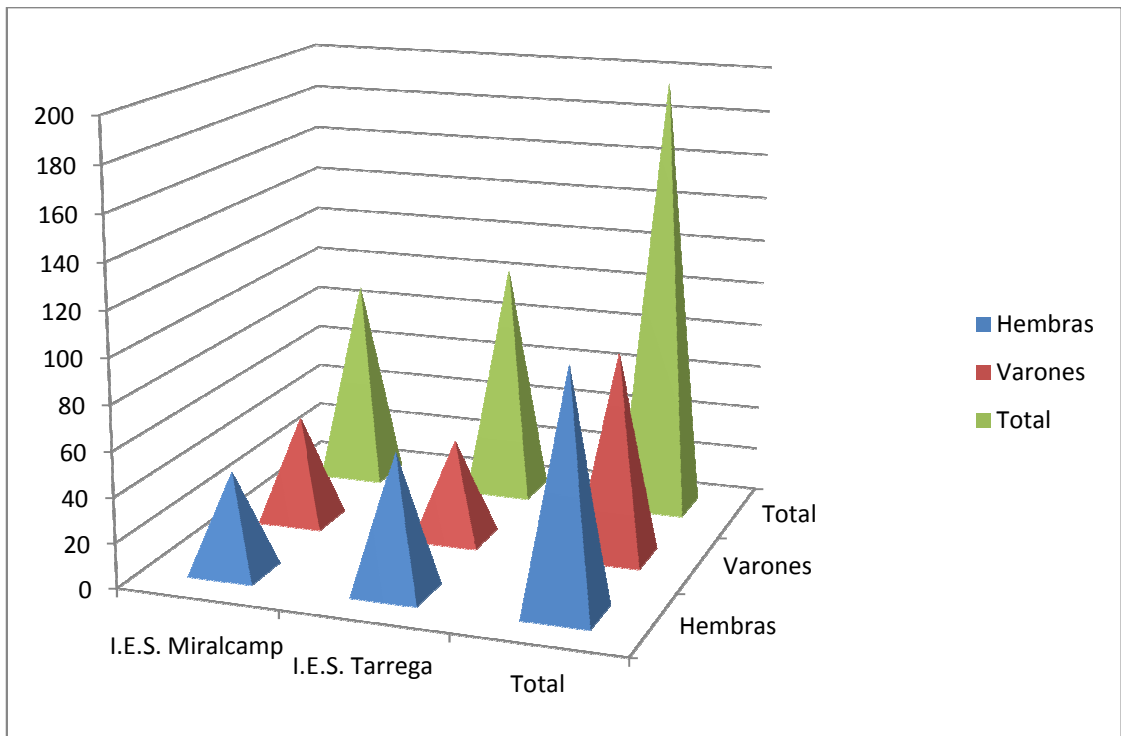
**Total de sujetos participantes**

Entre las dos fases en las que hemos dividido nuestra intervención han participado un total de 233, de los cuáles 196 alumnos han sido tratados como sujetos válidos en nuestro posterior estudio, y los 37 restantes han tenido que ser rechazados como sujetos no válidos.

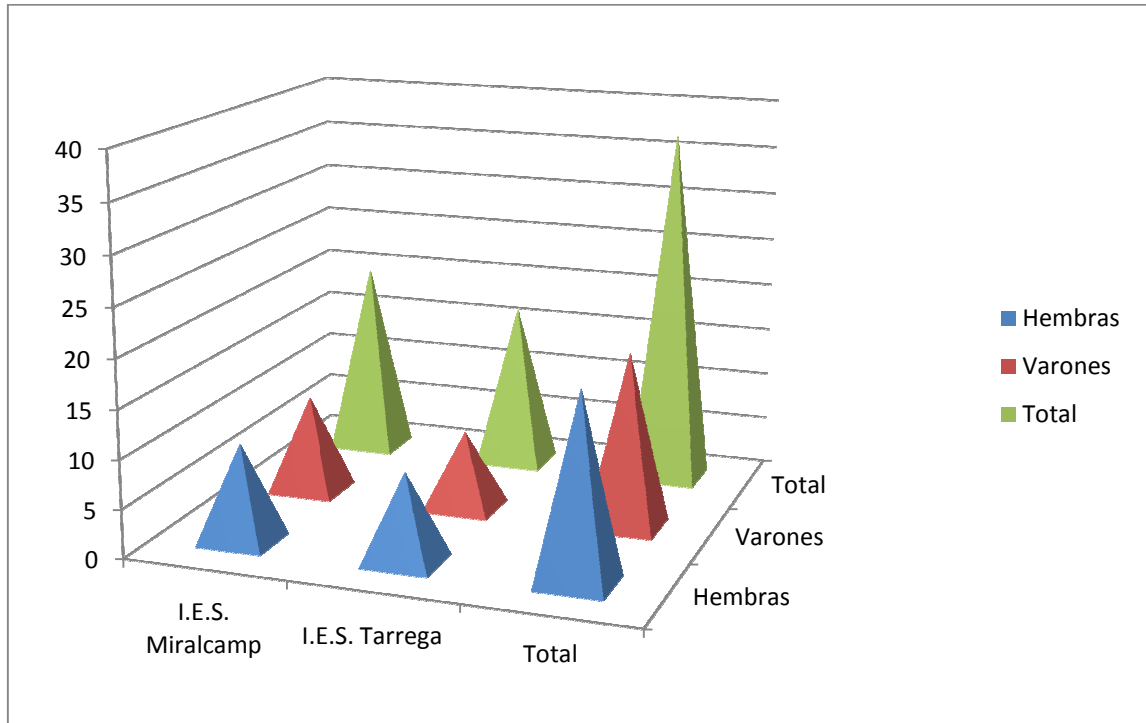
Si disgregamos estos números y dividimos el total según las dos fases de la intervención, el grupo al que pertenecen, el sexo y su validez para nuestro estudio, tenemos:

<b>I.E.S. Miralcamp (Curso 2012/2013) – 1ª Fase de la intervención</b>										
<b>Grupo</b>	<b>Tipo de Grupo</b>	<b>Sujetos Válidos</b>			<b>Sujetos NO Válidos</b>			<b>Total Sujetos</b>		
		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
<b>TOTAL</b>		44	47	91	10	10	20	54	57	111

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



**Sujetos Válidos por sexos**



**Sujetos NO Válidos por sexos**

De los 233 sujetos que tomaron parte en nuestra intervención, 111 eran alumnos del I.E.S. Miralcamp de Vila-real y participaron en la primera fase realizada durante el curso académico 2012/2013. Los 122 restantes, alumnos del I.E.S. Tárrega también de Vila-real, participaron en la segunda fase realizada el siguiente curso académico 2013/2014.

De los 111 alumnos del I.E.S. Miralcamp, 91 fueron tomados como sujetos válidos (44 hembras y 47 varones), y 20 como sujetos no válidos (10 hembras y 10 varones). Del total de sujetos participantes de este centro 54 fueron hembras y 57 fueron varones.

De los 122 alumnos del I.E.S. Tárrega, 105 fueron tomados como sujetos válidos (61 hembras y 44 varones), y 17 como sujetos no válidos (9 hembras y 8 varones). Del total de sujetos participantes de este centro 70 fueron hembras y 52 fueron varones.

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 hacemos 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 hemos considerado pertinente tenerlo en cuenta a la hora de presentar todos los datos de nuestro estudio.

Por último, vamos a centrarnos en aquellos sujetos que no nos han resultado viables para ser tenidos en cuenta en nuestro estudio, y en los motivos que nos 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 sujetos no válidos por centro según los distintos motivos son los siguientes:

<b>I.E.S. Miralcamp (Curso 2012/2013) - 1ª Fase de la intervención</b>																
<b>Grupo</b>	<b>Tipo de Grupo</b>	<b>Convalidan</b>			<b>Absentistas</b>			<b>Baja</b>			<b>No han realizado todos los cuestionarios</b>			<b>Total Sujetos</b>		
		H	V	Total	H	V	Total	H	V	Total	H	V	Total	H	V	Total
2°C	Control	0	3	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	4
2°D	Intervención	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	1	3	3	1	4
3°B	Control	0	0	0	1	1	2	0	0	0	5	2	7	6	3	9
3°C	Intervención	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	1	2	3
<b>TOTAL</b>		0	3	3	2	2	4	0	1	1	8	4	12	10	10	20



I.E.S. Tárrega (Curso 2013/2014) - 2ª Fase de la intervención																
Grupo	Tipo de Grupo	Convalidan			Absentistas			Baja			No han realizado todos los cuestionarios			Total Sujetos		
		H	V	Total	H	V	Total	H	V	Total	H	V	Total	H	V	Total
2ºD	Control	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1
2ºF	Intervención	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	6	3	3	6
3ºF	Control	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	4	2	2	4
3ºE	Intervención	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1	3	4	3	3	6
<b>TOTAL</b>		<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>17</b>





Como podemos observar en las tablas y los gráficos presentados, la mayor parte de los alumnos que resultaron ser no válidos para nuestro estudio fueron alumnos que no habían realizado todos los cuestionarios. Por este motivo fueron rechazados doce (ocho hembras y cuatro varones) de los veinte alumnos no válidos del I.E.S. Miralcamp, y catorce (seis hembras y ocho varones) de los diecisiete alumnos no válidos del I.E.S. Tárrega.

El segundo motivo por el que se rechazaron más alumnos fue el absentismo, ya que aunque no se dio este caso en ninguno de los alumnos rechazados del I.E.S. Tárrega, en el I.E.S. Miralcamp se dieron cuatro casos (dos hembras y dos varones) de rechazo por este motivo.

Por último tres sujetos (los tres varones) tenían convalidada la asignatura en el I.E.S. Miralcamp, y dos sujetos (las dos hembras), la tenían convalidada en el I.E.S. Tárrega. Y hubo una baja en cada centro (un varón en el I.E.S. Miralcamp y una hembra en el I.E.S. Tárrega).

### 5.3.3- Planificación de la intervención

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

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

### **5.3.4- Contenidos de la intervención**

Los contenidos principales de nuestra 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 (ver punto 5.3.5- Instrumentos propios 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 les tenemos 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 nos permiten trabajar muchos de los fundamentos de la consciencia corporal que especificamos en la tabla 1 de nuestra fundamentación teórica basada en Espinosa (2009) (p. 82).

Por otra parte Krauskopof (1999) nos 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.” (Publicación electrónica sin número de página)

Y añade:

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, publicación electrónica sin número de página)

Krauskopof (1999) también nos expone de forma esquemática en su artículo una tabla donde nos 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 proponemos en nuestros 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 los siguientes 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.

<b>Bloque 1. Audición y referentes musicales</b>	
<b>1</b>	La música como un elemento con una presencia constante en la vida de las personas: la audición de música en la vida cotidiana, en los espectáculos y en los medios audiovisuales.
<b>2</b>	Audición, reconocimiento, análisis y comparación de músicas de diferentes géneros y estilos.

<b>3</b>	Interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales de otras personas.
<b>4</b>	Rigor en la utilización de un vocabulario adecuado para describir la música.

<b>Bloque 2. La práctica musical</b>	
<b>1</b>	Planificación, ensayo, interpretación, dirección y evaluación de representaciones musicales en el aula y en otros espacios y contextos. En nuestro caso, una tabla de estiramientos planificada con una música determinada, elegida por los alumnos entre sus preferencias.
<b>2</b>	Perseverancia en la práctica de habilidades técnicas que permitan mejorar la interpretación individual y en grupo y la creación musical.
<b>3</b>	Interés por conocer las posibilidades que ofrece la música en los ámbitos profesional y personal. (Del DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, publicado en el <i>Diari Oficial de la Comunitat Valenciana</i> (DOCV) el 24 de julio de 2007, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana)

<b>Bloque 3. Música y tecnologías</b>	
<b>1</b>	Utilización de dispositivos electrónicos, recursos de Internet y «software» musical de distintas características para el entrenamiento auditivo, la escucha, la interpretación y la creación musical. En nuestro caso, para el montaje y la puesta en práctica de la tabla de estiramientos.
<b>2</b>	Análisis de las funciones de la música en distintas producciones audiovisuales: publicidad, televisión, cine, videojuegos, etc. Debido a que para montar la tabla de estiramientos, deberán analizar la canción elegida, y seleccionar los estiramientos, y el número de repeticiones a realizar de cada estiramiento, en función de las posibilidades de la canción elegida.

También se han tenido en cuenta para la elección de los contenidos de nuestra intervención, las ocho competencias básicas identificadas dentro del marco de la propuesta realizada por la Unión Europea<sup>3</sup>, debido a que actualmente se solicitan programaciones por competencias en todos los ámbitos de la educación.

Según esta propuesta, las competencias básicas 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: a través de los diarios de clase que todos los alumnos/as deberán de ir realizando tras cada sesión de trabajo. Se trabajarán tanto la gramática, la ortografía y la caligrafía, como la expresión escrita. Este diario también permite valorar la asimilación de los contenidos vistos en clase por parte de los sujetos.

También se trabajará la expresión oral en clase, a la hora de poner en común sus ideas y sus dudas.

- Competencia cultural y artística: es la principal competencia que se trabaja en el área de música desde la cual lanzamos toda nuestra propuesta, con lo cual esta competencia

---

<sup>3</sup> 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)

está presente en todo momento.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: se trabaja de forma continua mediante la relación constante de los conocimientos que se están trabajando con la vida cotidiana, puesto que lo que se pretende es que los alumnos/as incorporen estos conocimientos, así como las herramientas trabajadas en clase, a su día a día con el fin de que adquieran hábitos saludables.
- Competencia social y ciudadana: mediante el trabajo del respeto hacia las preferencias musicales de los compañeros y sus presentaciones, y mediante el trabajo del respeto necesario a la hora de realizar actividades grupales, especialmente en aquellas donde se va a trabajar el físico, por estar íntimamente relacionado con lo personal.
- Autonomía e iniciativa personal: esta competencia se trabajará también a través del diario, a través del cual el profesorado irá guiando al alumnado para que este vaya mejorando progresivamente. A través del diario se pueden dar pautas a los alumnos para que mejoren sus tareas y para que aumenten su interés y su participación en clase. También se trabaja esta competencia durante las clases, dando libertad a los alumnos/as para mostrar sus ideas y sus dudas en todo momento, así como para mostrar sus propias experiencias siempre y cuando estas tengan relación con los contenidos que se están trabajando.

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.



Los contenidos de la intervención agrupados por sesiones y por bloques, son:

**1ª Sesión:** Pase de cuestionarios. Sesión única

Esta sesión la realizan en realidad los profesores titulares de los grupos, puesto que consiste en el pase ciego de los cuestionarios AM-1 e Índice EMPA a todos los grupos (los de control y los de intervención).

El pase de estos cuestionarios es ciego para no influir en los resultados de ningún modo.

**2ª Sesión:** Evaluación diagnóstica inicial + Explicación diarios. Sesión única

La evaluación diagnóstica inicial consiste en la realización por parte de todos los alumnos de los grupos de intervención, de una prueba con diez preguntas tipo test para evaluar los conocimientos que poseen sobre algunos de los conceptos de anatomía que se van a tratar en las sesiones, así como cinco preguntas cortas para conocer sus gustos y preferencias musicales y sus hábitos diarios. (Ver Anexo X)

El objetivo de esta prueba es poder adaptar con mayor precisión todos los contenidos a cada grupo.

Respecto a la introducción de los diarios, lo que se pretende es dejarles claro a los alumnos en qué consiste este instrumento propio de la intervención, que explicaremos con más detalle en el siguiente punto, para que conozcan cómo lo tienen que rellenar, que función tienen, y cuáles serán las pautas a seguir.

## 1r BLOQUE: Estiramientos

Una de las transformaciones que supone el paso de niño a adolescente (adolescencia temprana, entre los 10 y los 13 años aproximadamente según Krauskopof (1999)) reside en que este conlleva importantes cambios físicos ligados a la etapa de crecimiento en la que se encuentran los individuos. Durante esta etapa, todas las actividades físicas que realicen van a repercutir especialmente en su estructura corporal.

Gómez e Izquierdo (2003) afirman que durante la adolescencia:

El trabajo muscular está condicionado por el alargamiento óseo del empuje prepuberal y puberal. Los músculos de los miembros inferiores y del tronco en particular, van a ser cortos para asumir el papel de estabilizadores y movilizadores de la pelvis. Así el fémur, el hueso más largo del organismo, va a alargarse proporcionalmente al resto de los segmentos y tronco, poniendo en tensión, la musculatura circundante, en particular el recto anterior y los isquiotibiales.  
(Publicación electrónica sin número de página)

Por lo que la práctica habitual de estiramientos será beneficiosa durante esta transformación esencial que se produce en la vida de cualquier individuo, además de contribuir a la construcción de la imagen corporal.

A continuación citamos por orden cronológico a varios autores que refuerzan nuestros argumentos:

“Realizar estiramientos con regularidad desarrolla la conciencia corporal; mientras se estiran diferentes músculos, uno se concentra en ellos y llega a conocer mejor su cuerpo.” (Anderson, 2000, p.11)

Es sabido que una buena flexibilidad proporciona beneficios positivos a los músculos y articulaciones. Ayuda a la prevención de lesiones, a minimizar las molestias musculares, y a mejorar la eficacia en todas las actividades físicas. Incrementar la flexibilidad también puede mejorar la calidad de vida y la independencia funcional. Una buena flexibilidad favorece la elasticidad de los músculos y proporciona un rango más amplio de movimiento en las articulaciones. También facilita los movimientos corporales y las actividades de la vida diaria. Una simple tarea cotidiana, como agacharse para atarse los cordones de los zapatos, se realizará mejor con una buena flexibilidad. (Nelson y Kokkonen, 2007, p.7)

**Objetivos** específicos del 1r BLOQUE. Estiramientos:

1	Desarrollar la conciencia corporal.
2	Fomentar la conciencia sobre la necesidad de estirar antes y después de realizar actividades que requieran un ejercicio físico extraordinario, o aquellas actividades que requieran excesiva pasividad.
3	Conocer diferentes estiramientos y su utilidad.
4	Conocer alternativas a los ejercicios propuestos y fuentes de consulta especializadas.
5	Favorecer la elasticidad de los músculos y proporcionar un rango más amplio de movimiento a las articulaciones que nos proporcionen mayor libertad de movimientos y nos faciliten nuestras actividades cotidianas.
6	Fomentar la escucha de música de diferentes estilos y épocas.
7	Trabajar el ritmo y la pulsación musical.

### 3ª Sesión: Trabajo teórico de los estiramientos

En esta sesión se explican contenidos básicos sobre los estiramientos, para qué debemos de realizarlos, cómo y cuándo. También se explica qué relación tienen los estiramientos con la música, y cómo vamos a trabajar y a relacionar ambas cosas en las siguientes sesiones. Los estiramientos que se trabajan serían adecuados para prepararnos para la práctica de la flauta dulce o los instrumentos Orff que se emplean habitualmente en las clases de música en Educación Secundaria.

Guión de la sesión, elaborado con materiales de Blum (1998), Anderson (2000) y Souchard (2005):

dd/mm/aaaa

#### Teoría de los estiramientos

##### 1) ¿Qué tengo que estirar?

Cadenas musculares que tengo que estirar en función de que actividad este realizando.

Ejercicios imprescindibles para los estudiantes: hombros y cuello. (Imágenes de estos estiramientos)

##### 2) ¿Por qué tengo que estirar?

Porque practicar estiramientos relaja la mente y prepara el cuerpo para el ejercicio. Además, realizar estiramientos con regularidad produce los siguientes resultados:

- Reduce la tensión muscular y relaja el cuerpo.
- Ayuda a mejorar la coordinación, facilitando el movimiento.
- Aumenta la movilidad.

- Contribuye a prevenir lesiones como tirones musculares. (Un músculo estirado, fuerte y flexible, resiste el estrés mejor que un músculo tenso, fuerte y rígido)
- Facilita la práctica de actividades intensas porque prepara el cuerpo para la actividad. Es una manera de indicar a los músculos que están a punto de ser utilizados.
- Ayuda a mantener el grado de flexibilidad que tenía el músculo al empezar a practicar estiramientos, por lo que los músculos no se vuelven más y más rígidos a medida que pasa el tiempo.
- Desarrolla la conciencia corporal. Mientras se estiran diferentes músculos, uno se concentra en ellos y llega a conocer mejor su cuerpo.
- Evita el control de la mente sobre el cuerpo, de forma que este último se mueve «por su interés» en lugar de para competir o por ego.
- Produce bienestar.

### 3) ¿Cómo tengo qué estirar?

- Estiramientos dinámicos y estáticos: los estiramientos dinámicos son aquellos en los que se realizan rebotes para mejorar la flexibilidad de los músculos y las articulaciones, mientras que los estiramientos estáticos son aquellos en los que se mantiene la tensión sin realizar dichos rebotes.
- Velocidad y ejecución de los ejercicios: al empezar a realizar estiramientos, se mantendrá entre 10 y 30 segundos el *estiramiento fácil*, sin forzar el músculo. Una vez se sienta una tensión moderada, se aguantará el estiramiento adoptando una postura relajada. Si no se produce esta relajación, se corregirá la postura hasta encontrar un grado de tensión cómodo. En la posición correcta, ésta debería ser la sensación: «Siento el estiramiento pero no me duele». El estiramiento fácil reduce la tensión muscular y la rigidez y prepara los estiramientos para el estiramiento progresivo. Para realizar un estiramiento progresivo, se estirará aproximadamente un centímetro más a partir de la posición del

estiramiento fácil hasta sentir de nuevo una tensión moderada, y se sostendrá esta posición entre 10 y 15 segundos si no se siente dolor. El estiramiento progresivo tonifica los músculos y aumenta su flexibilidad.

- Lateralidad en la ejecución: para trabajar la lateralidad de los movimientos, uno de los fundamentos de la consciencia corporal, y poder crear una mejor imagen corporal, tendremos en cuenta la lateralidad en la ejecución de los ejercicios de estiramiento. Con este concepto nos referimos a la necesidad de realizar con ambas partes del cuerpo los mismos ejercicios, aplicando el mismo esfuerzo y la misma dedicación, o aplicando pautas diferentes si se considera más adecuado por motivos extraordinarios. Por ejemplo: si se quieren realizar estiramientos tras la práctica con un violín, una flauta travesera o un trombón de varas, se podrían plantear pautas de estiramiento distintas para cada parte del cuerpo, por tratarse estos, de instrumentos en los que los ejecutantes adoptan posiciones asimétricas.

- Orden de ejecución: para trabajar coordinadamente, bien sea de forma estática o de forma dinámica, lo más conveniente es trabajar por cadenas musculares. Las cadenas musculares son grupos o familias de músculos que ejercen una función o movimiento. Debido a que nuestros músculos nunca trabajan solos, sino en conjunto, lo más adecuado es guiarnos por las cadenas musculares a la hora de secuenciar los estiramientos.

#### **4) ¿Cuándo tengo que estirar?**

Los estiramientos pueden realizarse siempre que se quiera: en el coche, durante el estudio, mientras se espera el autobús, al caminar, bajo un frondoso árbol después de una excursión en el monte o en la playa. Se deben practicar antes y después de llevar a cabo alguna actividad física, pero también durante largos periodos de estudio o durante el día, cuando se presente la oportunidad. Aquí se sugieren unos ejemplos:

- Por la mañana antes de empezar el día.
- Durante el estudio para relajarse.
- Después de haber estado sentado o de pie mucho rato.
- Cuando se sienta el cuerpo tenso.
- En cualquier momento del día, por ejemplo, al ver la televisión, escuchar música, jugar con el ordenador, leer o conversar sentado.

**5) ¿Qué vamos a hacer la semana que viene?**

Introducción de los estiramientos con música que veremos en la siguiente sesión.

#### 4ª Sesión: Estiramientos con música

Estiramos con música. A partir de la tabla de estiramientos trabajada en la sesión anterior, se pone en práctica un ejemplo de cómo estirar con una canción que nos guste. Se explica cómo encajar la tabla de estiramientos según el número de tiempos de la canción y se realiza un estiramiento guiado con música.

Guión de la sesión: el tema elegido como ejemplo para la realización de una tabla de estiramientos con música es un arreglo de la canción tradicional de música valenciana *Ramonet*. Este arreglo pertenece a Rolúerio Campas, y es interpretado por el grupo de jazz de la comarca de La Marina *Dolç Tab* en su segundo disco *Carrera de Galls*.

dd/mm/aaaa

#### Estiramientos con música

##### 1) ¿Por qué estirar con música?

Ante todo, porque estamos en clase de música.

Pero también:

- Porque es más divertido
- Porque me ayuda a controlar el tiempo que invierto en los estiramientos.
- Porque me obliga a trabajar primero con la música que quiero emplear.
- Porque me ayuda a trabajar algunos conceptos de la música.
- Porque me motiva a experimentar con diferentes estilos musicales.
- Porque a todo el mundo le gusta la música.

##### 2) ¿Qué música puedo usar?

Cualquier tipo de música se puede emplear para elaborar una tabla de estiramientos.

La Música pop, el reggaeton y la música comercial en general suele representar una buena opción para aprender a elaborar estas tablas, puesto que en este tipo de música resulta bastante sencillo trabajar los tiempos musicales.



Además, este es el tipo de música que más suele atraer a los adolescentes.

Aunque podemos aprovechar la situación para ofrecerles realizar este tipo de trabajo con otros tipos de música que no estén habitualmente a su alcance por diferentes motivos, contribuyendo a ampliar su repertorio musical.

### 3) ¿Qué es lo primero que tengo que hacer?

Trabajar la música para conocer el número de tiempos musicales que dispongo para realizar mi tabla. Ejemplo:

## Ramonet

Dolçaina en sol

Rolúerio campas

$\text{♩} = 140 \text{ aprox.}$



The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It begins with a tempo marking of approximately 140 beats per minute. The score is divided into five systems of staves, with measure numbers 4, 9, 17, 25, and 33 indicated. The music includes various rhythmic patterns, such as eighth and sixteenth notes, and rests. There are also some performance markings like accents and slurs.

Esta canción tiene 48 compases de duración.

Como está escrita en un compás de 4/4 (C), significa que cada uno de los compases tiene cuatro tiempos. Por lo tanto:

$$48 \text{ compases} \times 4 \text{ tiempos/compás} = 192 \text{ tiempos}$$

Es decir que empleando esta canción para realizar nuestra tabla de estiramientos, disponemos de 192 tiempos musicales para repartir entre los ejercicios que deseemos incluir.

#### 4) ¿Cómo elaboro mi tabla personalizada?

Una vez conocidos los tiempos musicales tengo que decidir sobre los aspectos que ya vimos en la sesión anterior:

- Estiramientos dinámicos y estáticos: si voy a realizar rebotes o voy a mantener las posiciones.
- Velocidad y ejecución de los ejercicios: cuantos tiempos voy a emplear en cada estiramiento. Si deseo estirar más una cadena muscular o un músculo en particular empleare más tiempo en ese ejercicio.
- Lateralidad en la ejecución: si voy a estirar ambos lados del cuerpo por igual o no.
- Orden de ejecución: si voy a estirar todas las cadenas musculares o únicamente algunas de ellas, y el orden que voy a seguir para trabajarlas.

#### 5) ¿Cómo elaboro un esquema que me permita recordar la tabla?

Primero me anotaré toda la información relativa a la canción que voy a emplear: nombre de la canción, nombre del disco de donde la he sacado, número de pista, autor/cantante/grupo que la interpreta.

Después repartiré los tiempos de que dispongo entre los ejercicios que quiero realizar.

Por último, anotaré particularidades de la canción que me ayuden a seguir la tabla hasta que me la aprenda. Ejemplo: si empiezan a cantar, qué están cantando en los cambios, si empieza a tocar o deja de tocar algún instrumento, si hay alguna pausa de la letra,...

Para la elaboración de la tabla con la canción que hemos escogido como ejemplo, deberíamos tomar nota de los siguientes datos:

**Nombre de la canción:** Ramonet

**Nombre del disco:** Carrera de Galls

**Nº de pista:** 3

**Grupo que la interpreta:** Dolç Tab

**Nº de que dispongo:** 192

**Particularidades que me pueden ayudar:** destacan las diferentes intervenciones de la dolçaina, el saxo y el piano.

## 6) Ejemplo de tabla:

En el esquema que mostramos a continuación tenemos un ejemplo de lo que deberán de trabajar y presentar los alumnos en la siguiente sesión, tras aplicarse por grupos durante toda la clase y realizar la tabla delante del resto de alumnos. Cada ejercicio que planteamos en esta tabla-guía va acompañado de un número de imagen. Tras la tabla presentamos unas fotos y unas explicaciones para ilustrar mejor en qué consiste cada ejercicio que planteamos.

# CARRERA DE GALLS

## RAMONET (Pista 3)

- Introducción (6 lentos): 2 espera + 2 respiraciones - 4+4 y 4+4
- Dolçaina:
  - Dedos (1) - 5+5
  - Garra (2) - 4+4 y 4+4
  - Muñecas (3) - 5+5
- Saxo:
  - Palmas hacia arriba (4) - 9+9
  - Palmas hacia abajo (5) - 9+9
  - Deltoides/Trapezio Superior (6) - 8+8
  - Triceps (7) - 8+8
- Piano:
  - Rotación de hombros hacia delante (8) - 10
  - Rotación de hombros hacia atrás (8) - 10
  - Hombros arriba y abajo (9) - 10
- Dolçaina:
  - Cabeza hacia los lados (10) - 8+8
  - Hombro-Oreja (11) - 8+8
  - Cabeza hacia delante y hacia detrás (12) - 8+8
  - Vuelta completa (13) – Una en cada sentido

**Nota:** El número total de tiempos de este esquema no coincide con el número total de tiempos analizados en la partitura presentada en el punto 3 de este guión de la sesión debido a que la partitura facilitada por el propio intérprete no coincide con el audio del disco.



(1)

**Dedos:** podemos empezar realizando un pequeño masaje sobre las articulaciones de los dedos de las manos para calentarlas.



(2)

**Garra:** Abrimos las manos al máximo y cerramos los dedos de manera progresiva sin hacer puño, para imponer tensión en ellos y relajarlos a continuación.



(3)

**Muñecas:** realizamos rotaciones completas con ambas manos varias veces en sentidos opuestos, primero hacia dentro y después hacia afuera. Intentamos realizar movimientos lentos y amplios para calentar las muñecas.



(4)

**Palmas hacia arriba:** se trata de estirar todos los músculos de la cara anterior del antebrazo. Para realizar este estiramiento tenemos que elevar el brazo y estirar el codo con la palma de la mano mirando hacia el techo. A continuación cogeremos la mano con la mano libre y la doblaremos hacia el suelo notando el estiramiento en el antebrazo. Primero realizaremos el ejercicio en un lado y a continuación lo repetiremos con el otro.



(5)

**Palmas hacia abajo:** se trata de estirar todos los músculos de la cara posterior del antebrazo. Para realizar este estiramiento tenemos que elevar el brazo y estirar el codo con la palma de la mano mirando hacia el suelo. A continuación cogeremos la mano con la mano libre y la doblaremos hacia el suelo notando el estiramiento en el antebrazo. Primero realizaremos el ejercicio en un lado y a continuación lo repetiremos con el otro.

(6)



**Deltoides/Trapezio Superior:** Estiramos el brazo hacia el lado opuesto del cuerpo ayudándonos de la mano libre para estirar por la parte posterior del codo. Primero realizaremos el ejercicio en un lado y a continuación lo repetimos con el otro.

(7)



**Tríceps:** Pasamos el brazo por detrás de la cabeza de modo que los dedos queden en dirección al suelo y nos ayudamos de la mano libre para empujar del codo hacia abajo aumentando la tensión en el tríceps braquial. Primero realizaremos el ejercicio en un lado y a continuación lo repetimos con el otro.

(8)



**Rotación de hombros hacia delante y hacia detrás:** Realizamos rotaciones lentas y amplias de los hombros sin mover la cabeza ni despegar los brazos del cuerpo. Primero hacia delante y después hacia detrás.



(9)

**Hombros arriba y abajo:** Realizamos elevaciones lentas de los hombros sin mover la cabeza ni despegar los brazos del cuerpo. Debemos de acompañar tanto la elevación como el descenso.



(10)

**Cabeza hacia los lados:** Giramos la cabeza sin inclinar la barbilla primero hacia un lado y después hacia el otro. Debemos realizar movimientos lentos para evitar el mareo.



(11)

**Hombro-Oreja:** Flexionamos lateralmente la cabeza primero hacia un lado y después hacia el otro como si quisiéramos tocar nuestro hombro con la oreja del lado que estamos trabajando. Debemos realizar movimientos lentos para evitar el mareo.



(12)

**Cabeza hacia delante y hacia detrás:** Flexionamos la cabeza hacia delante hasta que el mentón contacte con el pecho, y hacia detrás hasta la base del cráneo contacte con la espalda, procurando realizar una extensión máxima de la cabeza. Realizamos varias repeticiones primero hacia delante y después hacia detrás. Debemos realizar movimientos lentos para evitar el mareo.



(13)

**Vuelta completa:** Realizamos giros completos de la cabeza en el sentido de las agujas del reloj intentando rozar el pecho con el mentón y la espalda con la base del cráneo. Después repetiremos el ejercicio en sentido contrario. Debemos realizar movimientos muy lentos para evitar el mareo.



## 5ª Sesión: Trabajo en grupos

En esta sesión los alumnos no disponen de ningún guión ya que con los contenidos trabajados en las dos sesiones previas de este bloque deben crear por grupos su propia tabla de estiramientos y realizarla al final de la clase para poder evaluar el resultado. Los pasos a seguir para su planteamiento van desde la elección de la música hasta la elaboración del guión. Para ello necesitarán trabajar la canción elegida con el fin de conocer el número de tiempos de que disponen y poder distribuirlos entre los ejercicios de estiramiento que deseen incluir. También deben tomar nota de las particularidades de la pieza, puesto que les ayudarán a memorizar la tabla de estiramientos para saber cuándo tienen que cambiar de ejercicio.

Con la puesta en práctica de estas tablas todos podrán conocer las preferencias musicales de sus compañeros y, al mismo tiempo, trabajarán la pulsación musical y los estiramientos de un modo más lúdico.

En el Anexo XI se pueden consultar algunos ejemplos de las tablas realizadas por los alumnos.

## 2º BLOQUE: Respiración

La respiración consciente, o lo que es lo mismo ser conscientes de cómo respiramos, implica desarrollar la capacidad de observación y análisis de todo el proceso respiratorio. Este proceso, que representa un acto involuntario y natural, se puede trabajar conscientemente a diferencia de otros actos fisiológicos.

Esta acción afecta a otros procesos vitales con lo cual, además de que tomar consciencia de la respiración representa controlar otro de los fundamentos de la consciencia corporal, también representa disponer de una herramienta muy útil en muchas situaciones por todo lo que conlleva su dominio.

A continuación se citan los siguientes autores por orden cronológico para refrendar algunos de nuestros argumentos:

Afortunadamente, la moderna investigación científica y médica apoya la creencia de que una respiración adecuada es la piedra angular del bienestar. La respiración afecta a los sistemas respiratorio, cardiovascular, neurológico, gastrointestinal, muscular y psíquico, y también tiene un efecto importante sobre el sueño, la memoria, el nivel de energía y la concentración. En la actualidad la mayoría de la gente no es consciente de que respira mal y ha olvidado cómo se respira plena y totalmente, con la energía y vitalidad del recién nacido, pero, al concienciarse y recobrar la plenitud de la respiración, se dan cuenta de que también han recuperado muchas otras dimensiones de la vida. (Farhi, 1996, contraportada)

El acto vital que es la respiración y que realizamos sin ser conscientes de ello, miles de veces al día, es un factor que condiciona nuestro desarrollo físico, mental y emocional. Podemos sobrevivir muchos días sin descansar, varios días sin comer, bastantes menos sin beber, pero es imposible vivir sin respirar. La respiración, vital

para nuestra existencia, es una acción autorregulada, esencial en nuestra homeostasis fisiológica, que constituye el sistema de transporte primario del oxígeno atmosférico hacia la célula, de acuerdo con las necesidades metabólicas específicas, y el transporte del dióxido de carbono desde la célula hasta la atmósfera. (Tejero, 2008, publicación electrónica sin número de página)

**Objetivos** específicos del 2º BLOQUE. Respiración:

<b>1</b>	Obtener un control total del proceso respiratorio, para recobrar la plenitud de la respiración y tomar consciencia de la necesidad de la práctica cotidiana para poder aumentar la capacidad pulmonar, la resistencia física, el control de la voz y el control de la ansiedad.
<b>2</b>	Conocer la anatomía involucrada en la respiración.
<b>3</b>	Ser capaz de auto controlarse en situaciones como exámenes y presentaciones orales.
<b>4</b>	Desarrollar los reflejos necesarios para la búsqueda de una respiración saludable.
<b>5</b>	Aprender a concebir la respiración como herramienta para relajarse y ser conscientes de qué nos puede aportar la música en este aprendizaje.

## 6ª Sesión: Observación de la respiración espontánea

Práctica dirigida por el profesor que consiste en una primera toma de conciencia de la respiración personal y espontánea. Para su realización, tan solo es necesario un espacio amplio donde los alumnos se puedan tumbar en el suelo y la utilización de música de fondo con un volumen bajo.

Guión de la sesión (esquema del ejercicio):

dd/mm/aaaa

### Observación de la respiración espontánea

- ¿Dónde sientes mejor tu respiración? ¿En qué parte o partes del cuerpo?
- ¿Dónde notas el apoyo de tu cuerpo con la superficie?
- ¿Sientes que tomas mucho aire cada vez que respiras?
- ¿Puedes oír cómo entra o sale el aire por tu nariz o tu boca?
- ¿Pasan muchos segundos entre cada una de las respiraciones que realizas?
- ¿Siempre tardas lo mismo, o unas veces respiras más rápido y otras más despacio?
- ¿Notas con más fuerza el movimiento que se produce en tu cuerpo al tomar aire en la espalda?
- ¿Notas mejor este movimiento en el tórax?, ¿en el abdomen?, ¿en las costillas?
- (...)

Podríamos realizar el mismo ejercicio:

- Sentados en el suelo
- De pie
- En decúbito supino (acostados mirando hacia el techo):
  - Con la mano en el abdomen
  - Con la mano en la pelvis
  - Con la mano en el esternón
  - Con las manos en la clavícula
  - Con las manos en las costillas
- Acostados boca hacia abajo

## 7ª Sesión: Trabajo del diafragma y la jaula costal

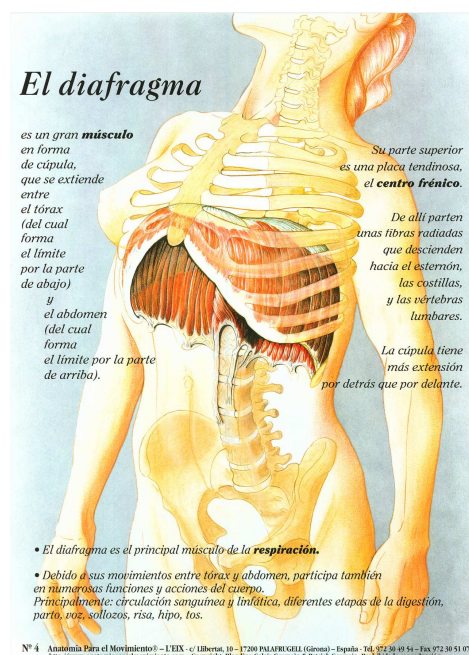
Trabajo teórico de estos dos elementos para conocer dónde están, cómo trabajan y cuáles son sus funciones. Para la realización de este trabajo los alumnos dispondrán de láminas (Ver Anexo XII), con las que podrán ir siguiendo las explicaciones. Estas láminas se deberán de ir coloreando a medida que se van comentando los contenidos durante la sesión, para ayudar a los alumnos a localizar aquellos puntos que se van describiendo. Para desarrollar mejor los conceptos, el profesor empleará maquetas anatómicas y proyecciones. Tras finalizar la exposición se realizará un ejercicio de flexibilización de la caja torácica, con la ayuda de bastones de madera y de música, para que los alumnos experimenten los conocimientos adquiridos.

Guión de la sesión:

dd/mm/aaaa

### Diafragma y Jaula Costal

- 1) **Diafragma:** explicación de las principales características del músculo diafragma con la ayuda de este póster de Blandine Calais-Germain (Poster N°4 de la colección de pósters de Anatomía para el movimiento).



## 2) Construcción de una maqueta casera del diafragma con globos, botellas y pajitas.



**Esquema de la maqueta**

Construir esta maqueta del diafragma es muy fácil y muy rápido, no presenta ningún riesgo y ayuda a los alumnos a entender con mayor sencillez lo que sucede durante la inspiración y la espiración.

Cada alumno necesita un globo rojo, un globo azul, una botella pequeña de plástico vacía, una pajita, unas tijeras y un poco de cinta adherente transparente. En la sesión anterior se avisa a los alumnos mediante una circular del material que tienen que traer para esta sesión.

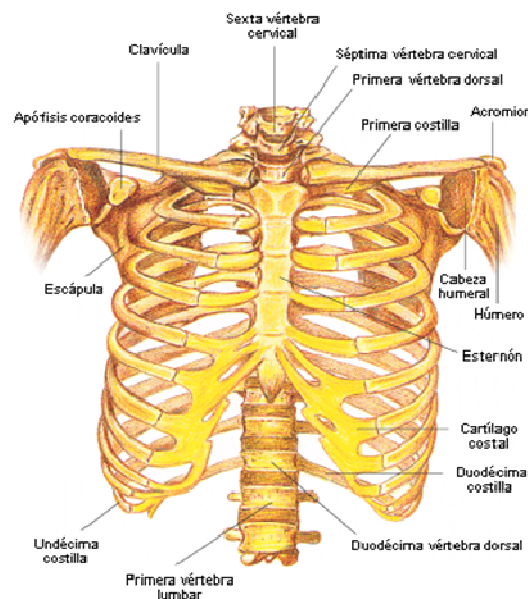
Una vez construida la maqueta, al tirar del globo rojo que representa el diafragma hacia abajo se creará presión en el interior de la botella que hace la función de la caja torácica. Dicha presión inducirá la entrada de aire por la pajita que funciona como una tráquea hasta el globo azul que representa un pulmón.

- 3) **Vértebra Torácica:** explicación de las principales características de las vértebras torácicas con la ayuda de esta imagen cuya fuente se cita al pie de foto.



<http://image.slidesharecdn.com/columnavertebral-130729085913-phpapp01/95/columna-vertebral-16-638.jpg?cb=1375088521>

- 4) **Jaula Costal:** explicación de las principales características de la jaula costal también llamada caja torácica con la ayuda de esta imagen cuya fuente se cita al pie de foto.



<https://los4angelesdealain.files.wordpress.com/2012/05/imagen1.png>

5) Ejercicio de flexibilización de la caja torácica con la ayuda de bastones de madera y con la canción *Compañeros* de música celta.

**Nombre de la canción:** Compañeros

**Nombre del disco:** Xorima

**Nº de pista:** 3

**Grupo que la interpreta:** Xorima

Este ejercicio consiste en realizar una serie de movimientos con los que se consigue abrir la caja torácica desde diferentes planos. El objetivo es flexibilizar todos los puntos de articulación de la jaula costal, facilitando de este modo su movimiento y favoreciendo la entrada de aire en los pulmones. A continuación se adjuntan unas imágenes para entender mejor en qué consiste este trabajo.



**Imagen 1**



**Imagen 2**

Realizando el movimiento que podemos ver en la imagen 1 conseguimos abrir la caja torácica por la parte posterior y cerrarla por la parte anterior, mientras que con el movimiento que nuestro modelo realiza en la imagen 2 conseguimos el efecto contrario, abrir la caja torácica por la parte anterior y cerrarla por la parte posterior. Esto sucede únicamente en el lado del cuerpo con el que estamos sujetando el bastón, con lo que se deberá de cambiar la mano con la que se sujeta para trabajar también el lado contrario.





**Imagen 3**

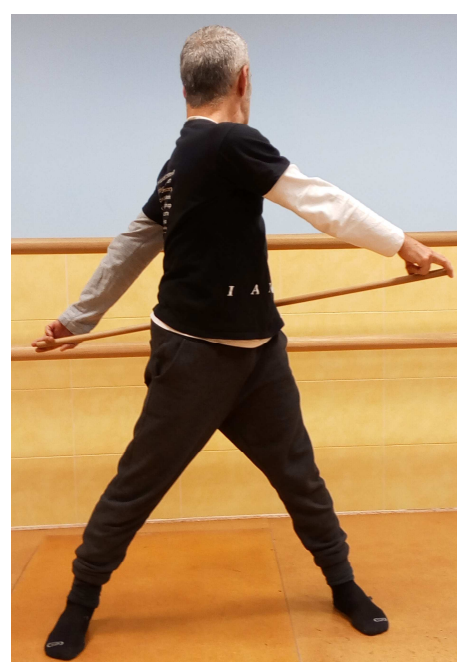


**Imagen 4**

Realizando los movimientos que podemos ver en las imágenes 3 y 4 conseguimos abrir la caja torácica por el lado que queda mirando al suelo y abrirla por el lado que queda mirando al techo. Cambiando la mano con la que sujetamos el bastón conseguiremos aumentar o disminuir la tensión del ejercicio.



**Imagen 5**



**Imagen 6**

Realizando los movimientos que podemos ver en las imágenes 5 y 6 conseguimos mover la caja torácica como si estuviéramos realizando una torsión sobre ella, quedando más cerrada por el lado sobre el que estamos girando y más abierta por el lado contrario.

## 8ª Sesión: Trabajo de los volúmenes respiratorios

Esta sesión también contará con una introducción teórica, en la que el profesor se ayudará del guión y de una esfera de juguete (Esfera Hoberman) para explicar los diferentes conceptos relativos a los volúmenes respiratorios. Tras la demostración se realizará un ejercicio, en el que con la ayuda de la esfera cada alumno mostrará su respiración al resto de la clase, para posteriormente poner en común aquellas cosas que han aprendido y/o experimentado sobre este tema.

La esfera Hoberman, la cual podemos ver abierta en la imagen 7 y cerrada en la imagen 8, no es realmente una esfera sino un poliedro. Se trata de una estructura que se asemeja a una cúpula geodésica pero que es capaz de plegarse hasta ocupar un tamaño mucho menor que el original gracias a la acción de los mecanismos de las uniones entre piezas que se doblan como fuelles o tijeras. Su inventor, Chuck Hoberman, tiene varias patentes de técnicas de plegado, muchas de ellas inspiradas en los diseños del arquitecto norteamericano Buckminster Fuller desde el punto de vista de su plegamiento.

La versión que nosotros vamos a emplear en esta sesión es una que ha sido fabricada en plástico de distintos colores que se ha hecho muy popular como juguete infantil. Se trata de la versión original de este juguete que se puede expandir desde 15 cm de diámetro hasta 70, y está formada por un icosidodecaedro.



**Imagen 7**



**Imagen 8**

Guión de la sesión, elaborado con información extraída de Labriola (2009), p. 26:

dd/mm/aaaa

### **Volúmenes Respiratorios**

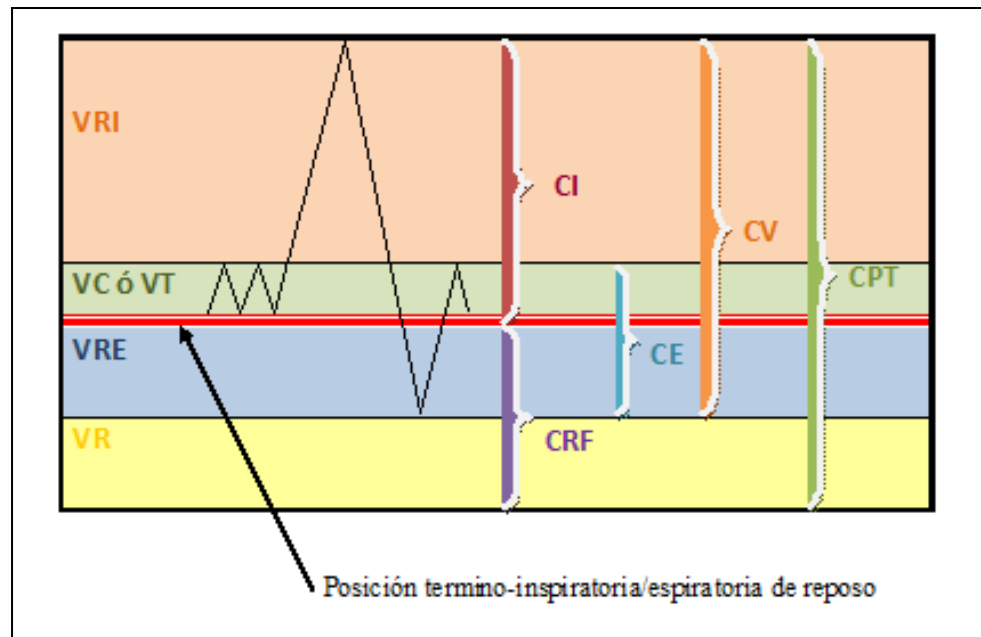
Existen a nivel ventilatorio varios volúmenes pulmonares o respiratorios en función de la cantidad de aire que es movilizada durante los diferentes tiempos respiratorios, o en los distintos tipos respiratorios. Los más importantes son:

1. VC o VT: volumen corriente o tidal. Es el volumen de aire utilizado en una respiración tranquila. Valor normal: 500 ml.
2. VRI: volumen de reserva inspiratoria. Es el volumen máximo de aire inspirado tras una inspiración forzada, realizada desde la posición término-inspiratoria de reposo. Valor normal: 3000 ml.
3. VRE: volumen de reserva espiratoria. Es el volumen de aire espirado tras una espiración forzada, realizada desde la posición término-espiratoria de reposo. Valor normal: 1100 ml.
4. VR: volumen residual. Es el volumen que queda en los pulmones tras una espiración forzada y que no podemos expulsar. Valor normal: 1200 ml.
5. CI: capacidad inspiratoria. Suma de los volúmenes VRI y VT. Valor normal: 3500 ml.

6. CE: capacidad espiratoria. Suma de los volúmenes VRE y VT. Valor normal: 1600 ml.
7. CRF: capacidad residual funcional. Suma de los volúmenes VRE y VR. Valor normal: 2300 ml.
8. CV: capacidad vital. Volumen máximo de aire espirado desde el punto de inspiración máxima. Sale de la suma de los volúmenes CI y VRE. Valor normal: 4600 ml.
9. CPT: capacidad pulmonar total. Suma de la CV y el VR. Valor normal: 5800 ml.

Trabajando el diafragma y la flexibilidad de la caja torácica se puede conseguir un aumento de la CI o capacidad inspiratoria, aumentando la eficacia al tocar un instrumento de viento, al practicar un deporte de fondo, etc.

A continuación hemos elaborado con estos mismos datos una gráfica para aclarar mejor las diferencias entre los distintos tipos de volúmenes y capacidades a nivel ventilatorio:



**Volúmenes respiratorios en reposo**

**Ejercicio con la Esfera de Hoberman para ayudar a comprender los volúmenes respiratorios.**

El ejercicio consiste en mostrar a los demás cómo sentimos nuestra respiración a través de la esfera Hoberman. Para ello, partiendo de un punto en el que la esfera no esté completamente cerrada que representa el VR que siempre queda dentro del cuerpo, abriremos y cerraremos la esfera en relación a la cantidad de aire y al tiempo que empleemos en cada inspiración/expiración mostrando a los demás de un modo totalmente gráfico nuestra visión de lo que sucede en ese momento.

## 9ª Sesión: Teoría de los músculos inspiradores y los músculos espiradores

Igual que en la séptima sesión, los alumnos trabajarán sobre dos láminas elaboradas con materiales de Calais-Germain (2006) a medida que el profesor va explicando la teoría, para posteriormente realizar un ejercicio práctico con la ayuda de guantes de látex, en el que podrán observar el trabajo conjunto que realizan todos estos músculos.

Guión de la sesión, elaborado con información extraída de Calais-Germain (2006) y Labriola (2009):

### **Teoría de los músculos inspiradores y los músculos espiradores**

#### **1) ¿Qué son los músculos inspiradores?**

Los músculos inspiradores o inspiratorios son músculos que participan en la respiración contribuyendo al proceso de entrada de aire.

Forma de trabajo: al contraerse estos músculos (inspiradores o inspiratorios) provocan un aumento en el tamaño de la caja torácica facilitando la entrada de aire en el organismo.

Situación de estos músculos: en el cuello y el tórax.

#### **2) ¿Qué son los músculos espiradores?**

Los músculos espiradores o espiratorios son músculos que participan en la respiración contribuyendo al proceso de salida de aire (expulsión del aire).

Forma de trabajo: al contraerse estos músculos (espiradores o espiratorios) provocan una disminución en el tamaño de la caja torácica facilitando la expulsión de aire del organismo.

#### **3) Músculos inspiradores**

Trabajamos los músculos inspiradores costales con la ayuda de las fotocopias (lámina 1 que se adjunta a continuación de este guión) y los lápices de colores.

#### 4) Músculos espiradores

Trabajamos los músculos espiradores con la ayuda de las fotocopias (lámina 2 que se adjunta a continuación de este guión, a continuación de la de los músculos inspiradores) y los lápices de colores.

#### 5) Ejercicio en grupos de 4-5 personas para entender mejor el trabajo conjunto de los músculos inspiradores.

Entregamos primero un guante de látex para cada grupo y vemos el siguiente esquema en la pantalla:



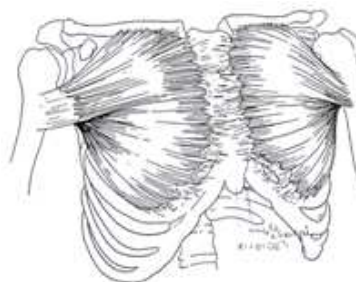
**Grupo de alumnos realizando el ejercicio**

La finalidad de este ejercicio es que los alumnos comprendan con mayor facilidad cómo trabajan de manera colaborativa todos los músculos inspiradores. A través de su práctica pueden comprobar que la acción del diafragma se ve reducida cuando los inspiradores costales se contraen primero.

### Lámina 1. MÚSCULOS INSPIRADORES COSTALES



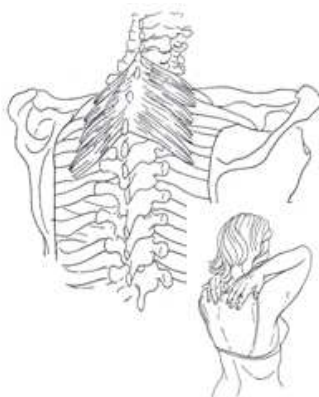
PECTORAL MENOR



PECTORAL MAYOR



SERRATO MAYOR

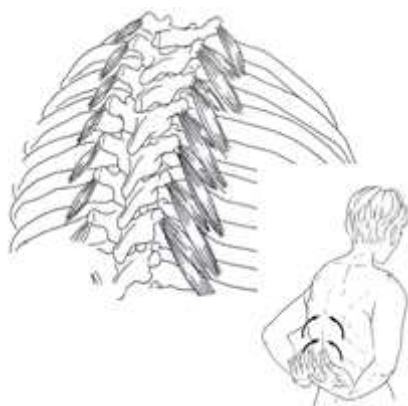


SERRATO MENOR

POSTERIOR Y SUPERIOR



ESTERNOCLEIDOMASTOIDEO



SUPRACOSTALES

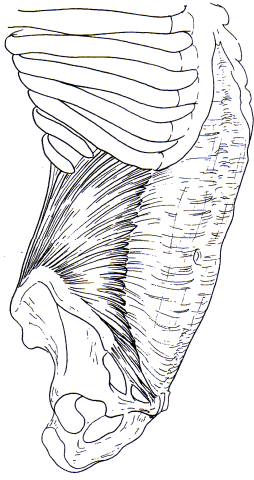


ESCALENOS

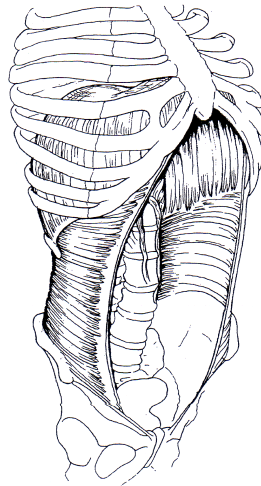
(Calais-Germain, 2006)



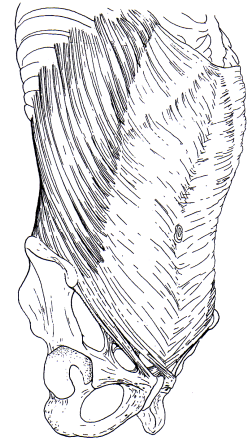
## Lámina 2. MÚSCULOS ESPIRADORES



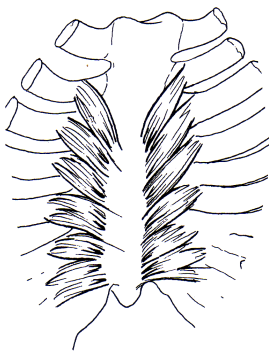
OBLÍCUO MENOR



TRANSVERSO DEL ABDOMEN



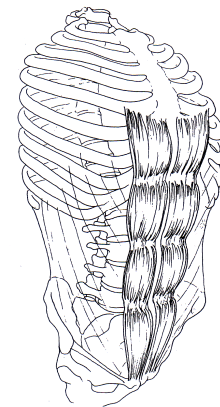
OBLÍCUO MAYOR



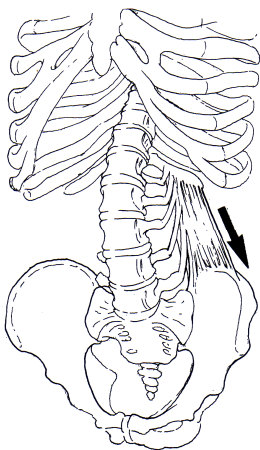
TRIANGULAR DEL ESTERNÓN



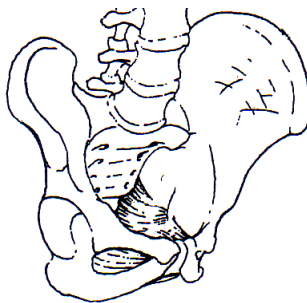
INTERCOSTALES



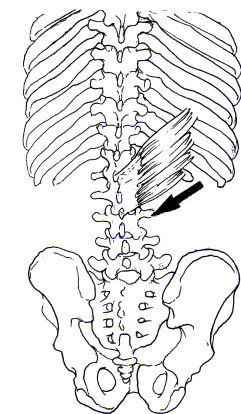
RECTO MAYOR DEL ABDOMEN



CUADRADO LUMBAR



“bol” PERINÉ PROFUNDO



SERRATO

MENOR POSTERIOR E INFERIOR

(Calais-Germain, 2006)

## 10ª Sesión: Práctica de los músculos inspiradores y los músculos espiradores

Trabajo de la fuerza y la velocidad del diafragma y los músculos espiradores con ayuda del metrónomo y de globos. A partir de la propuesta de nuestros ejercicios específicos se promueve también el repaso de conceptos musicales como la pulsación, los compases y los ritmos.

Guión de la sesión, elaborado con información extraída de Pérez (2012):

dd/mm/aaaa

### **Práctica de los músculos inspiradores y los músculos espiradores**

#### **1) ¿Para qué vamos a trabajar los músculos inspiradores y espiradores?**

Para que todos los músculos que participan en la respiración estén en buena forma, de modo que el proceso de intercambio de gases entre la atmósfera y el organismo interior sea bueno, puesto que es fundamental para nuestra salud.

#### **2) ¿Cómo vamos a trabajar estos músculos?**

Con la ayuda de globos y del metrónomo.

Gracias al empleo del metrónomo también repasaremos algunos conceptos musicales como el tempo, la pulsación, la acentuación y los ritmos binarios, ternarios y cuaternarios.

#### **3) ¿Cómo podríamos trabajar más a fondo estos músculos?**

Con la ayuda de aparatos específicos, diseñados especialmente para trabajar la respiración.

Estos aparatos están generalmente dirigidos a músicos, deportistas y personas que necesitan trabajar su respiración debido a problemas de salud.

Podemos encontrar estos aparatos en función del objetivo que deseemos conseguir. Por ejemplo, tenemos aparatos específicos para trabajar únicamente la inspiración, para trabajar únicamente la espiración, para trabajar la inspiración y la espiración al mismo tiempo, cuyo objetivo es trabajar el volumen de aire, la fuerza, etc.

Ejemplos de aparatos:



<http://www.lungentrainer.de>

#### 4) ¿Qué vamos a trabajar exactamente?

La fuerza y la velocidad de reacción de los músculos inspiradores y espiradores, especialmente del diafragma (inspirador) y los abdominales (espiradores).

#### 5) Introducción del metrónomo:

Según un estudio de Pérez (2012) el invento del metrónomo se atribuye al inventor de origen alemán Johann Nepomuk Mäzel en 1812. El resultado del estudio de Mäzel estaba basado en investigaciones previas acerca de aparatos parecidos. El más famoso de estos casos es el del inventor Dietrich Nikolaus Winkel quien fuera en realidad su inventor legítimo, lo que sugiere que Mäzel lo copió antes de que Winkel lo publicara. Mäzel en realidad juntó todos los conocimientos de proyectos anteriores conocidos sobre el tema y los dio a conocer bajo un solo nombre, el de metrónomo, puesto que se conoce que el propio Galileo Galilei ya a principios del siglo XVI ideó el primer reloj de péndulo, fundamentado principalmente en el péndulo de segundos.

Así pues el metrónomo, cuyo nombre es el resultado de la suma de las palabras griegas *metron* (medida) y *nomos* (regulación), es un aparato que reproduce sonoramente un pulso regular. Este pulso, cuya velocidad queda medida en golpes por minuto y es graduable manualmente, sirve de indicador

del tempo de una determinada composición musical o un fragmento de la misma.

Con la llegada de la electricidad se desarrollan una infinidad de metrónomos de accionamiento eléctrico. Morrison, en 1936, crea uno que posee una serie de luces que brillaban para marcar los tiempos y el comienzo de la medida. Algunos otros, como el A.M. inglés de 1937 tenían una varita que se agitaba para marcar el pulso. A través del control de la corriente alterna (AC) se hizo posible la invención del metrónomo eléctrico de Franz en 1938.

Desde 1950 hasta la actualidad numerosas versiones del tipo oscilador de la relajación se han introducido adaptándose a la gama estándar de tempos del metrónomo, y a finales de 1970 las técnicas de electrónica digital se habían desarrollado hasta tal punto que se convirtieron en algo económicamente viable para aplicarlas al diseño de precisión de los metrónomos, lo que los favoreció enormemente. Además, la capacidad y bajo coste de los microprocesadores ha hecho posible añadir otras funciones a las ya conocidas.

Así pues, lo que debemos saber sobre el funcionamiento del metrónomo es que si seleccionamos el número 60 se producirá un golpe por segundo, mientras que a 30 tardará dos segundos entre golpe y golpe y a 120 realizará dos por segundo. Podemos averiguar de este modo cualquier velocidad si sabemos cuánto tiempo pasa entre golpe y golpe, y al revés.

#### **6) Ejercicios con globos:**

1. Hinchar y deshinchar el globo sin metrónomo, diferenciando entre la inspiración y espiración de VC y las de VRI y VRE, con lo cual los abdominales y el diafragma trabajan de distinta forma.

##### Ejercicios con metrónomo:

2. 2/4 Inspiro y espiro a la velocidad del metrónomo.
3. ¾ Inspiro-Espiro-Descanso, y repito hasta que el globo este lleno.
4. ¾ Inspiro-Inspiro-Espiro, y repito hasta que el globo este lleno.
5. ¾ Inspiro-Espiro-Espiro, y repito hasta que el globo este lleno.

En los ejercicios con metrónomo se recomienda comenzar a una velocidad aproximada de negra igual a 50-55, e ir aumentando esta velocidad progresivamente.

### 3er BLOQUE: Relajación

La relajación permite la distensión muscular, provoca bienestar físico, produce una buena respiración, favorece la toma de conciencia y la concentración. El bienestar que provoca es tanto físico como psicológico, de donde se deriva una disponibilidad del participante favorecedora de su expresión. Las actividades de relajación pueden tomar diferentes formas de acuerdo con las técnicas empleadas (Charaf, 1999; Prado y Charaf, 2000): masaje y automasaje, ejercicios respiratorios, relajación progresiva (tensión-distensión), relajación por concentración autógena, relajación por movimiento pasivo, relajación por acciones inusuales, relax imaginativo, etc.

A continuación se citan las palabras de un prestigioso profesor de yoga que inciden en el mismo punto de vista:

La relajación: reconcilia a la persona consigo mismo y le ayuda a eliminar no sólo bloqueos y tensiones musculares, sino también diversos conflictos internos; enriquece interiormente; reporta energías; coordina felizmente la unidad psicosomática; estimula la atención mental; facilita la interiorización; cultiva una actitud de mayor serenidad para resistir mejor los factores ansiógenos del exterior; tranquiliza cuerpo, mente y sistema emocional; y previene contra trastornos psíquicos y psicosomáticos. (Calle, 2005, p. 10)

#### **Objetivos** específicos del 3er BLOQUE. Relajación:

<b>1</b>	Aprender a relajarse para controlar la ansiedad.
<b>2</b>	Aprender a relajarse como herramienta para aumentar la concentración.
<b>3</b>	Saber aplicar las técnicas de respiración trabajadas en las sesiones anteriores para conseguir un estado de relajación y bienestar, que implica

	una disminución de la frecuencia cardiaca y una predisposición para realizar ciertas actividades académicas.
<b>4</b>	Tomar mayor control del cuerpo.
<b>5</b>	Tomar conciencia de los beneficios que la música nos puede aportar a la hora de realizar las diferentes actividades de relajación.

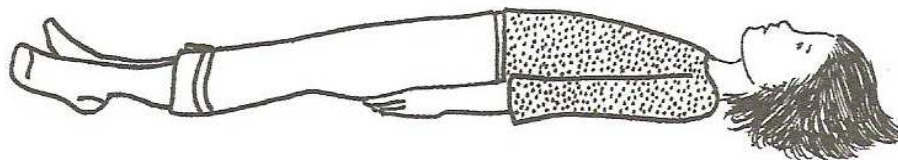
Hay un único guión para ambas sesiones que presentaremos tras exponer el contenido de las mismas. A los alumnos se les proyecta este guión en el aula habitual de música tras finalizar la segunda sesión. En algunos grupos, por cuestión de tiempo, ambas sesiones se llevaron a cabo durante la misma clase.

El contenido que proponemos para las dos sesiones de relajación ha sido extraído de Purperhart (2007).

## 11ª Sesión: Relajación por tensión

Este ejercicio consiste en la realización de un repaso de todo el cuerpo, durante el cual el alumno debe de ir realizando tensiones en diferentes partes, al mismo tiempo que controla su respiración, con el fin de eliminar posibles tensiones musculares, y de conseguir un estado de relajación óptimo para el estudio. Para la realización de este ejercicio, los alumnos se tumbarán en el suelo e irán siguiendo las instrucciones que les dé el profesor. El profesor a su vez, ayudará a los alumnos creando un ambiente agradable y propicio para este tipo de trabajo, apagando las luces, y poniendo música suave de fondo (Figura 1).

**Instrucciones:** *Tumbaos boca arriba, con las piernas extendidas y los brazos a ambos lados del cuerpo. Mientras inspiráis, tensad diferentes partes de vuestro cuerpo y mantened la tensión unos instantes. Al espirar, volved a relajarlas. Repetid varias veces. Después tensad diferentes partes de vuestro cuerpo al mismo tiempo y mantened la tensión unos segundos. Al espirar, relajad todo el cuerpo al mismo tiempo. Quedaos tendidos en el suelo durante un minuto, aproximadamente, para conectar con vuestro cuerpo, y comprobad qué sentís.*



**Consejo:** Sugiere a los niños que comiencen por cerrar los dedos de las manos formando puños, dirijan los dedos de los pies hacia el techo, tensen las nalgas o abran la boca y los ojos todo lo que puedan.

**Figura 1. Ejemplo de relajación por tensión (Purperhart, 2007, p.161)**

## 12ª Sesión: Ejercicio de visualización

Los ejercicios de visualización liberan energía creativa y estimulan la imaginación, favoreciendo asimismo la práctica de la concentración. Por medio de un ejemplo, iniciaremos a los alumnos en esta técnica de relajación muy empleada en el yoga, y les facilitaremos los recursos necesarios para que puedan practicarla en sus casas o en pequeños grupos. Para aumentar sus beneficios, crearemos un ambiente relajado con las luces apagadas y música suave de fondo. Al acabar el ejercicio dedicaremos unos minutos a poner en común la experiencia (Figura 2).

Un paseo por el bosque:

*«Tumbaos boca arriba y cerrad los ojos. Respirad lenta y profundamente. Al inspirar, sentid que vuestro cuerpo se hace más pesado con cada respiración; notad que cada vez presiona más el suelo y cobra más peso. Imaginad que os encontráis en un camino en medio de un bosque maravilloso, poco después de una tormenta. Mientras camináis, sentid la calidez y humedad de la tierra bajo vuestros pies. Las hojas son verdes y las gotas de lluvia brillan mientras caen lentamente hacia el suelo. En el momento en que tocan la tierra, ésta las absorbe. Sale el sol y su luz resplandece a través de los árboles. Los pájaros comienzan a cantar mientras vuelan de una rama a otra. Mientras recorréis el bosque, varios animales os saludan. La zona ha vuelto a la vida e incluso los insectos se encuentran muy atareados. Al final del camino hay un árbol viejo. Lo observáis encantados, porque ha sido testigo del inicio y del fin de muchas vidas. De pronto, un elfo sale del tronco y os invita a seguirle. Es muy amable y sabe mucho sobre la naturaleza. Podéis preguntarle a él todo lo que deseéis saber. Yo me marcho unos instantes para que podáis echar un vistazo... (Pausa de dos a cinco minutos) Ahora ha llegado el momento de despediros de vuestro nuevo amigo. El elfo os guiará de nuevo a casa.»*

**Figura 2. Ejemplo de visualización creativa (Purperhart, 2007, pp.152-153)**



Guión de estas sesiones:

dd/mm/aaaa

### **Relajación por tensión y por visualización**

#### **1) ¿Qué hemos hecho en el gimnasio?**

Hemos realizados dos ejercicios de relajación, uno por tensión y otro por visualización.

#### **2) ¿Cómo hemos realizado estos ejercicios?**

En primer lugar hemos creado un ambiente más adecuado para realizar este tipo de trabajo. Debemos tener en cuenta que para concentrarnos mejor nos podemos ayudar de la música, que debe ser poco marcada y con velocidades moderadas o lentas, y no necesariamente debe de ser música clásica. Existen muchos otros tipos de música que cumplen estos requisitos. También nos podemos ayudar de la temperatura y el nivel de luz, aunque en el gimnasio no los hayamos podido modificar, y de la posición en la que nos colocamos, que debe ser cómoda y natural.

A continuación hemos realizado una relajación por tensión, que consiste en contraer voluntariamente los músculos por cadenas musculares, para relajarlos de golpe y conseguir de este modo una mayor sensación de ligereza y de bienestar.

Por último, hemos realizado una visualización creativa, que es una técnica psicológica muy empleada en algunas disciplinas como el yoga, y que consiste en relajarse imaginando una escena o una secuencia tranquilizadora que nos ayuda al mismo tiempo a abrir nuestra mente y a trabajar nuestra creatividad.

#### **3) ¿Para qué debemos de aprender a relajarnos?**

Porque es bueno para nuestra salud.

Para conseguir disminuir el estrés y los nervios en determinadas situaciones como exámenes, exposiciones en público, días de mucho trabajo, etc.

Para mejorar nuestro rendimiento académico, deportivo, etc.

Porque es una práctica muy agradable y que nos aporta muchos beneficios.

**13ª Sesión:** Entrega final de los diarios de clase, realización de un test para evaluar los contenidos teóricos trabajados durante los tres bloques de la intervención (Ver Anexo XI) y puesta en común en grupo de las valoraciones personales. En el test también se pregunta a los alumnos sobre su valoración personal de los contenidos trabajados. Sesión única.

**14ª Sesión:** Pase de cuestionarios. Sesión única

Esta sesión, al igual que la primera, la realizan los profesores titulares de los grupos, puesto que consiste de nuevo en el pase ciego de los cuestionarios AM-1 e Índice EMPA a todos los grupos (los de control y los de intervención).

### 5.3.5- Instrumentos propios de la intervención

En la tabla que se presenta a continuación, se citan todos los instrumentos propios de la intervención. A la derecha de cada instrumento exponemos una justificación para el empleo de cada uno de ellos.

Estos instrumentos, que surgen de unas necesidades totalmente distintas a las de los descritos en los puntos 5.1.1. Instrumentos de medición, y 5.1.2. Instrumentos de nuestro estudio, tienen como función principal facilitar la adaptación de los contenidos y regular la puesta en práctica de la nuestra propuesta en cualquier momento.

Estos instrumentos son:

Instrumento de evaluación	Justificación
Test inicial de conocimientos previos, con preguntas teóricas y preguntas sobre las preferencias y los gustos de los alumnos (Ver Anexo X).	Este test se realiza para conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema a tratar, sus preferencias musicales y sus hábitos cotidianos para poder adaptar mejor los contenidos a trabajar a cada grupo de alumnos.
Implicación y participación en las actividades que se planteen en el aula.  Interés y actitud mostrados durante la realización de las mismas.  Comportamiento individual e integración grupal.	Debido a que son actitudes y comportamientos fundamentales a la hora de realizar actividades de este tipo tanto por uno mismo como por el resto del grupo.

<p>Ejercicio práctico por grupos de estiramientos: los alumnos, agrupados en pequeñas formaciones de tres o cuatro personas, deberán elaborar y poner en práctica una tabla de estiramientos con una canción que ellos mismos deberán de elegir y trabajar según las indicaciones dadas en clase previamente.</p> <p>Se valorará tanto la elaboración cómo la puesta en práctica.</p> <p>Los alumnos deberán de entregar un esquema de la tabla que van a realizar.</p> <p>(Ver ejemplos en el Anexo XI)</p>	<p>Mediante la puesta en práctica de la tabla de estiramientos deben demostrar que han asimilado los conocimientos teóricos relativos a las premisas básicas para realizar estiramientos, deben de trabajar en grupo y deben de demostrar también que han asimilado los contenidos musicales trabajados.</p>
<p>Diario de clase. Tras cada sesión, los alumnos deben entregar su diario al profesor, con la entrada correspondiente cumplimentada. Al final de la intervención, el diario se entregará con una reflexión donde se valore el trabajo realizado durante todas las sesiones, y los conceptos aprendidos durante las mismas.</p> <p>Se valorará que el alumno amplíe los temas tratados en las sesiones, y presente un diario que sea a la vez reflexivo e útil</p>	<p>El diario representa al mismo tiempo un ejercicio de repaso de los ejercicios teóricos y prácticos realizados durante toda esta propuesta didáctica y una reflexión personal de los alumnos sobre la utilidad y la necesidad de los conocimientos adquiridos. También nos permite valorar tanto la comprensión oral de los alumnos, como la expresión escrita.</p>

como guía de consulta en cualquier momento de su vida (Ver Anexo XIII).	
Test final para evaluar los contenidos teóricos trabajados (Ver Anexo XIV).	Para evaluar los contenidos teóricos trabajados que han asimilado los alumnos durante nuestra intervención.

### **5.3.6- Materiales, recursos y organización**

El material fungible necesario para poder llevar a cabo las sesiones estará compuesto por:

- Fotocopias de los cuestionarios de motivación, las láminas y los test
- Globos grandes (uno por alumno)
- Guantes de látex (uno por cada cuatro alumnos aproximadamente)
- Maquetas anatómicas
- Bastones de madera o de plástico
- Metrónomo
- Esfera Hoberman

No se necesita ningún tipo de recurso humano especial, el mismo profesor de la asignatura será el encargado de llevar a cabo y de evaluar el proyecto.

Los alumnos deberán de vestir con ropa cómoda en todas estas sesiones, intentando evitar los pantalones vaqueros y el uso de cinturones. Además, deberán traer a las sesiones del bloque de relajación una esterilla o toalla para poder tumbarse en el suelo cuando sea necesario.

Por lo demás, será recomendable poder disponer de un aula diáfana o espacio amplio para la realización de algunas de las sesiones. Y el aula de música deberá de contar con proyector y equipo de música.

### 5.3.7- Atención a la diversidad

Se entiende como atención a la diversidad: “toda aquella actuación educativa que esté dirigida a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumnado”. (LOE)<sup>4</sup>

En la LOMCE<sup>5</sup> la atención a la diversidad se centra en:

- Alumnos con altas capacidades intelectuales
- Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español
- Alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE)
- Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje

En este marco de atención a la diversidad, se considera como “alumno con necesidades educativas especiales todo aquel que, en un periodo concreto a lo largo de toda la escolarización, requiera una atención específica de apoyo educativo por las siguientes causas”: (LOE)<sup>4</sup>

- La discapacidad física, psíquica, sensorial o por manifestar trastornos graves de conducta.
- La Sobredotación intelectual

---

<sup>4</sup> LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE núm. 106, del 4 de mayo de 2006.

<sup>5</sup> LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en el BOE núm. 295, del martes 10 de diciembre de 2013.

- El estar en situaciones desfavorecidas de tipo socioeconómico, cultural, étnico, lingüístico o de salud.
- El presentar un desajuste curricular significativo entre su competencia en el desarrollo de las capacidades y las exigencias del currículo del curso en el que está escolarizado, sin que éste, tenga por causa las situaciones anteriores.

En cuanto a la identificación de las necesidades educativas del alumnado corresponde:

- Al tutor, en el marco de la evaluación global de cada uno de los alumnos, coordinar el proceso de valoración para conocer el nivel de competencia curricular, valorar la incidencia de las distintas variables que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y proponer las oportunas medidas de atención a la diversidad.

- A los responsables de orientación, a través de la evaluación psicopedagógica, recoger, analizar y valorar la información relevante del alumnado, el contexto familiar y los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas especiales y tomar decisiones de cara a la escolarización, la adaptación del currículo y la determinación de las ayudas necesarias.

El equipo de orientación elaborará un dictamen al inicio de la escolarización, de una etapa educativa, o cuando de la evaluación psicopedagógica realizada derive un cambio en la modalidad de escolarización. Es dictamen será enviado a la Inspección Educativa para la elaboración de un informe valorando la idoneidad del dictamen de escolarización emitido por los responsables de orientación.

Pero es en el aula es donde adquiere su significado pleno el principio de atención a la diversidad de capacidades para aprender, intereses y motivaciones del alumnado pues, indudablemente, éste es el ámbito en el que se materializa el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el que se hacen patentes las diferencias de los alumnos/as, así como sus



dificultades para alcanzar el logro de las competencias básicas y los objetivos propuestos.

La respuesta al alumnado se regirá por los principios de normalización, integración, discriminación positiva, interculturalidad. Esta respuesta se instrumentalizará a través de la prevención, la atención individualizada y la orientación educativa.

El plan de atención a la diversidad de esta propuesta didáctica incorporará diversas medidas ordinarias de apoyo refuerzo, que son todas aquellas estrategias de respuesta que facilitan la atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos propios del ciclo. Estas medidas incluyen grupos de aprendizaje para refuerzo de las áreas instrumentales, agrupamientos flexibles para adaptar una parte del proceso de enseñanza, grupos de profundización y enriquecimiento,...

Medidas ordinarias de apoyo refuerzo contempladas para esta propuesta didáctica:

- Actividades de refuerzo, se incrementará la cantidad de actividades que un alumno debe realizar sobre algunos contenidos de la Propuesta Didáctica que no ha llegado a dominar de forma suficiente, así como el control del profesor sobre ella. Se realizarán al final de cada uno de los tres bloques de la Propuesta Didáctica.
- Actividades de ampliación, por medio del diario personal, los alumnos podrán realizar diversas actividades de ampliación de los contenidos. Se realizarán al final de cada una de las actividades de la Propuesta Didáctica.
- Actividades de recuperación, se plantean actividades extra, sobre los contenidos mínimos de la Propuesta Didáctica, más simples, con más ayudas y con más control también. Se realizarán al final de la Propuesta Didáctica.

Para las actividades de recuperación, refuerzo y ampliación los alumnos más avanzados ayudarán a un pequeño grupo de alumnos que necesite refuerzo o recuperación.

Las medidas de atención a la diversidad en el aula consistirán en incluir:

- Actividades diferenciadas (de refuerzo, ampliación y recuperación).
- Introducción de adaptaciones no significativas de las actividades de desarrollo básicas y comunes tales como:
  1. Proporcionar ayudas complementarias a los alumnos que las precisen, teniendo en cuenta todo tipo de alumnado.
  2. Utilizar recursos gráficos y visuales como complemento de las presentaciones verbales.
  3. Prever actividades de varios niveles de dificultad para los momentos de trabajo individual o en grupo. Sin duda, esta es una estrategia complicada, pero también eficaz, ya que se diseñaran actividades de desarrollo, comunes para toda la clase, de forma que puedan realizarla todos de manera provechosa.

Evidentemente, este tipo de medidas implica una organización didáctica que facilite esa flexibilidad del trabajo del alumnado, diferenciado por niveles para cada uno de ellos, que es el sello propio de la atención a la diversidad. Esto afecta a la organización del tiempo, del espacio y a los agrupamientos (se combinarán actividades individuales, de gran grupo y de pequeño grupo).

### **Evaluación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.**

La evaluación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tendrán las mismas características que las del resto del alumnado. Si esta evaluación se

deriva de un plan de trabajo individualizado coordinado por el tutor o tutora, previo informe y asesoramiento del responsable de orientación, el referente de evaluación serán los objetivos, competencias básicas y criterios de evaluación que se determinen en el mismo.

# **6. RESULTADOS**



## 6- Resultados

### 6.1- Corrección de los cuestionarios

#### 6.1.1- Corrección del Cuestionario Índice E.M.P.A

Quevedo-Blasco, R.; Quevedo-Blasco, V.J. y Téllez-Trani (2016, pp. 91-93) nos facilitan en su artículo la siguiente información sobre cómo se debe realizar la corrección de este cuestionario:

El cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) mide tanto la motivación global, como la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado de 3º ciclo de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La versión completa del cuestionario se puede ver en el Anexo I. Para su corrección es necesario, en primer lugar, calcular las puntuaciones de dichos tipos de motivación. Se realizó sumando los valores otorgados a cada una de las respuestas de los ítems del cuestionario que componen cada tipo, siendo estos ítems los siguientes:

**Motivación extrínseca:** Ítems 1, 2, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 21 y 22.

**Motivación intrínseca:** Ítems 3, 4, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33.

A la hora de realizar el análisis de los resultados, se diferencian por sexo y edad. Una vez se ha obtenido las puntuaciones directas referidas a la motivación global, extrínseca e intrínseca, se deben pasar a puntuaciones centiles para facilitar su comprensión. Estas puntuaciones van de 0 a 100, el valor de 50 correspondería a la motivación media de los estudiantes, correspondiendo valores por debajo de éste con una baja motivación y valores superiores a una elevada motivación.

Para el cálculo de las puntuaciones centiles se debe tomar el valor directo obtenido y buscarlo en los baremos (ver las tablas 8, 9, 10 y 11). A la hora de realizar los baremos, se optó por separarlos en función del sexo y grupo de edad para cada una de las subescalas. Así pues, a la hora de transformar una puntuación directa se debe buscar en la “tabla de baremación” según el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) que se pretenda medir y del sexo del estudiante. Seguidamente se deberá ir a la columna que corresponda a su grupo de edad.

Hombres		Motivación extrínseca							
Puntuación para cada edad									
<i>Percentil</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>Percentil</i>
5	30	26	21	17	13	13	13	12	5
10	32	30	25	21	15	15	15	16	10
15	33	32	28	24	19	18	16	20	15
20	34	34	28	27	20	20	19	22	20
25	35	34	30	28	22	21	19	23	25
30	36	36	33	29	24	22	21	25	30
35	37	37	33	30	26	23	23	25	35
40	37	37	36	31	28	25	25	25	40
45	38	38	36	32	29	27	26	27	45
50	40	38	36	33	30	28	28	28	50
55	41	39	37	35	31	29	28	28	55
60	41	40	37	36	32	30	29	31	60
65	42	42	38	37	33	31	30	32	65
70	42	42	39	38	35	32	31	34	70
75	43	45	40	38	36	33	33	35	75
80	44	46	41	39	37	34	34	35	80
85	46	46	42	40	38	37	37	35	85
90	46	46	42	42	40	40	39	38	90
95	47	47	44	44	43	44	41	40	95

**Tabla 8. Baremación en percentiles según la edad, para el cálculo de la motivación extrínseca en hombres**

Hombres		Motivación intrínseca							
Puntuación para cada edad									
<i>Percentil</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>Percentil</i>
5	66	82	59	56	43	45	38	44	5
10	76	85	73	63	55	50	46	55	10
15	78	87	76	66	59	53	51	61	15
20	83	91	80	70	63	58	56	63	20
25	85	91	81	75	66	61	58	68	25
30	90	94	84	77	69	64	61	71	30
35	92	96	86	81	73	67	63	73	35
40	93	97	88	83	75	69	67	74	40
45	95	98	90	84	78	73	71	75	45
50	95	100	91	87	79	76	73	76	50
55	98	102	93	88	82	79	75	81	55
60	100	103	93	91	87	81	77	84	60
65	101	104	97	92	90	86	80	86	65
70	101	104	99	94	92	87	82	90	70
75	103	104	101	98	96	91	83	93	75
80	104	105	102	100	98	93	87	94	80
85	110	106	103	102	100	97	89	96	85
90	110	108	106	105	102	101	95	102	90
95	111	109	108	109	105	106	98	108	95

**Tabla 9. Baremación en percentiles según la edad, para el cálculo de la motivación intrínseca en hombres**



Mujeres		Motivación extrínseca								
Puntuación para cada edad										
<i>Percentil</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>Percentil</i>	
5	23	27	21	20	16	16	13	14	5	
10	29	29	22	23	18	18	16	18	10	
15	32	31	25	24	20	20	18	21	15	
20	32	32	26	26	21	22	19	22	20	
25	35	35	28	28	23	23	21	26	25	
30	35	35	30	30	25	24	22	27	30	
35	36	37	32	31	26	26	22	28	35	
40	36	38	33	32	27	27	24	28	40	
45	36	38	35	33	28	28	26	30	45	
50	37	39	36	34	30	30	27	31	50	
55	37	40	37	35	31	31	28	32	55	
60	38	40	38	36	32	33	29	33	60	
65	41	41	39	36	33	33	30	33	65	
70	42	42	40	38	34	34	32	34	70	
75	43	43	41	39	36	35	34	36	75	
80	44	45	43	40	37	36	35	36	80	
85	44	46	43	41	39	38	36	38	85	
90	44	47	45	43	41	39	37	40	90	
95	45	48	46	45	43	43	41	42	95	

**Tabla 10. Baremación en percentiles según la edad, para el cálculo de la motivación extrínseca en mujeres**

Mujeres		Motivación intrínseca								
Puntuación para cada edad										
<i>Percentil</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>Percentil</i>	
5	62	66	66	58	51	57	47	53	5	
10	71	76	72	69	61	63	54	56	10	
15	72	85	75	72	63	67	56	57	15	
20	78	88	80	75	70	71	65	65	20	
25	83	89	84	78	74	73	70	72	25	
30	88	90	85	84	76	77	71	74	30	
35	89	91	88	86	78	79	76	75	35	
40	90	92	91	89	80	82	77	79	40	
45	91	93	93	90	83	84	80	80	45	
50	94	95	96	93	87	86	83	80	50	
55	96	97	98	95	89	86	86	83	55	
60	96	98	98	96	90	87	88	86	60	
65	96	102	99	97	93	91	91	88	65	
70	98	103	100	100	96	93	92	92	70	
75	101	105	102	101	97	95	95	94	75	
80	102	106	103	102	99	97	97	95	80	
85	104	109	106	104	101	99	100	98	85	
90	106	110	107	106	104	102	102	102	90	
95	108	111	108	111	109	105	103	106	95	

**Tabla 11. Baremación en percentiles según la edad, para el cálculo de la motivación intrínseca en mujeres**

Llegados a este punto se puede obtener una medida global de motivación. Para ello, en primer lugar, se debe sumar la puntuación de todos los ítems anteriores o las puntuaciones de motivación intrínseca y extrínseca. Una vez obtenida la puntuación se pasará a puntuaciones centiles mediante el mismo procedimiento que anteriormente se ha comentado, es decir, mirando en el anexo correspondiente (Tablas 12 y 13) a qué centil corresponde una puntuación en función del sexo y la edad del estudiante. La interpretación de la escala centil es igual que la anteriormente expuesta.

Hombres		Motivación global							
Puntuación para cada edad									
<i>Percentil</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>Percentil</i>
5	99	114	79	76	55	60	54	56	5
10	106	119	100	85	73	66	62	73	10
15	114	122	106	93	78	72	69	86	15
20	124	127	112	101	85	76	76	92	20
25	125	128	114	104	91	82	79	94	25
30	126	131	117	108	96	85	85	96	30
35	128	132	120	112	100	91	87	98	35
40	133	135	123	116	103	97	90	102	40
45	135	136	126	118	105	99	95	108	45
50	136	138	128	121	109	103	100	109	50
55	136	139	129	122	116	108	102	110	55
60	140	140	131	124	120	112	108	112	60
65	142	142	134	126	122	118	111	112	65
70	142	144	136	130	125	120	116	118	70
75	144	147	138	135	130	124	117	124	75
80	145	149	141	139	134	126	119	128	80
85	148	150	144	140	136	133	123	131	85
90	154	151	145	145	139	139	130	132	90
95	157	156	149	149	145	143	136	144	95

**Tabla 12. Baremación en percentiles según la edad, para el cálculo de la motivación global en hombres**

Mujeres		Motivación global							
Puntuación para cada edad									
<i>Percentil</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>Percentil</i>
5	95	96	90	82	69	75	64	68	5
10	105	105	100	97	83	85	72	74	10
15	107	119	104	100	87	91	79	80	15
20	112	122	109	103	94	96	88	89	20
25	115	122	115	107	98	100	91	104	25
30	117	126	120	113	104	104	94	105	30
35	124	128	122	116	107	107	99	107	35
40	124	132	125	118	108	110	101	108	40
45	126	134	126	124	112	113	105	109	45
50	133	136	130	126	115	115	109	112	50
55	135	137	133	129	118	117	113	114	55
60	137	138	134	131	122	120	120	117	60
65	139	139	137	134	124	121	124	119	65
70	140	146	138	137	125	124	126	128	70
75	141	147	141	138	128	128	127	131	75
80	142	149	144	141	133	131	128	131	80
85	143	151	144	142	140	135	131	132	85
90	146	154	149	145	144	139	135	134	90
95	150	158	152	153	149	145	141	144	95

**Tabla 13. Baremación en percentiles según la edad, para el cálculo de la motivación global en mujeres**

En el caso de encontrar puntuaciones extremas se deben analizar separadamente las respuestas en los ítems 24, 27 y 33, para ver si dichas puntuaciones encajan con las respuestas a estas preguntas más genéricas. Estos tres ítems (24, 27 y 33) responden a la técnica del “Cuadro Lógico de Iadov”<sup>6</sup> (González, 1994; Kuzmina, 1970). Dicha técnica, reformulada y adaptada para el estudio, da a conocer el grado de veracidad y satisfacción del cuestionario una vez ha sido cumplimentado por el alumnado (véase la tabla 14).

27. ¿Te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de esta clase?									
NO			NO SÉ			SI			
24. Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?									
33. ¿Te gusta estudiar?	SI	NO SÉ	NO	SI	NO SÉ	NO	SI	NO SÉ	NO
Mucho	1	2	6	2	2	6	6	6	6
Bastante	2	2	3	2	3	3	6	3	6
Me da igual	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Muy poco	6	3	6	3	4	4	3	4	4
Nada	6	6	6	6	4	4	6	4	5
No sé qué decir	2	3	6	3	3	3	6	3	4

**Tabla 14. Interpretación de los ítems que miden el grado de veracidad del cuestionario atendiendo a la adaptación del Cuadro Lógico de Iadov<sup>6</sup>**

El número resultante de la interrelación de las tres preguntas nos indica la posición de cada sujeto en la escala de satisfacción en su motivación, a través de la siguiente escala: (1) Clara motivación, (2) Más motivado que desmotivado, (3) Motivación no definida, (4) Más desmotivado que motivado, (5) Clara desmotivación y (6) Contradictorio (e.g., si un estudiante responde a la pregunta número 27 "No", vamos a la zona izquierda del cuadro, donde aparece NO. Si a la pregunta 24 responde "No Sé" buscamos el "No sé" que aparece debajo del NO anterior. Si a la pregunta 33 responde: "Muy poco" entonces buscamos en las filas de la izquierda, la casilla donde aparece esa respuesta y buscamos el punto donde se interceptan la fila "Muy poco" con

<sup>6</sup> La técnica de V.A. Iadov en su versión original fue creada por su autor para el estudio de la satisfacción por la profesión en carreras pedagógicas (KUZMINA, N.V., 1970). Esta técnica fue utilizada por González, V. (1989) para evaluar la satisfacción por la profesión en la formación profesional pedagógica, el cual explico posteriormente su pedagogía en 1994.

la columna "No Sé". El resultado de dicho estudiante es "3" que equivale a "motivación no definida"). Así se procede con cada estudiante de la muestra atendiendo a las respuestas en dichas preguntas. Para obtener el índice de satisfacción motivacional grupal (ISMG) se trabaja con los diferentes niveles de satisfacción que se expresan en la escala numérica que oscila entre 1 y -1 tal y como se puede ver en la tabla 15.

<b>Puntuación</b>	<b>Interpretación</b>
Máxima motivación	1
Más motivado que desmotivado	0.5
Motivación no definida y contradictoria	0
Más desmotivado que motivado	-0.5
Máxima desmotivación	-1

**Tabla 15. Índice de satisfacción motivacional grupal (ISMG)**

La motivación grupal se calcula por la siguiente fórmula:

$$ISMG = \frac{A (1) + B (0.5) + C + D (-0.5) + E (-1)}{N}$$

Donde:

- (A) = número de sujetos con índice individual en la escala de satisfacción 1.
- (B) = número de sujetos con índice individual en la escala de satisfacción 2.
- (C) = número de sujetos con índice individual en la escala de satisfacción 3 y 6.
- (D) = número de sujetos con índice individual en la escala de satisfacción 4.
- (E) = número de sujetos con índice individual en la escala de satisfacción 5.
- (N) = número total de sujetos del grupo.

## 6.1.2- Corrección del Cuestionario de Automensajes Motivacionales

### AM-1

Alonso (2007, pp. 9-10), nos explica acerca de su Cuestionario de Automensajes Motivacionales AM-1 (Alonso, 1995):

Cuando intervenimos tratando de mejorar la motivación deseamos saber en qué medida ha cambiado. En estos casos, sin embargo, el empleo de muchos de los cuestionarios de motivación disponibles no es aconsejable a menos que se trate de intervenciones muy intensas y de larga duración. La razón es que muchos de estos cuestionarios describen disposiciones generales aprendidas tras una larga experiencia y bastante consolidadas, y los procesos de cambio son lentos. Por este motivo, si queremos rastrear hasta qué punto lo que hacemos es efectivo es importante buscar otros indicadores.

Si observamos lo que ocurre en otras personas o en nosotros mismos cuando nos hallamos en proceso de cambio podemos comprobar que una de las primeras cosas que se modifica es nuestro modo de pensar y, más en concreto, nuestro habla interior, los mensajes, instrucciones y comentarios que nos hacemos a nosotros mismos relacionados con las tareas en las que estamos inmersos. Esta es la razón que motivó el desarrollo del cuestionario AM (Automensajes Motivacionales)<sup>7</sup>. Fue concebido para evaluar la frecuencia subjetiva con la que pasan por la mente de los alumnos los pensamientos de los distintos tipos que suelen tener repercusiones sobre la motivación, tanto en relación con situaciones generales como específicas. Sus elementos fueron generados teniendo presentes los planteamientos de Dweck y Elliot (1983) y de Weiner (1986).

---

<sup>7</sup> Este cuestionario fue publicado por primera vez en Alonso Tapia (1995).

Dweck y Elliot consideran que las metas que se persiguen están relacionadas con las creencias sobre las características de la inteligencia y las habilidades, de modo que las personas que creen que se deben a «cualidades» o disposiciones más o menos innatas y estables se fijarían sobre todo en la dificultad de la tarea y en la posibilidad de fracasar, y atribuirían los resultados a causas percibidas como estables —la inteligencia o su ausencia, o la facilidad o dificultad de la tarea—. Por el contrario, las personas que creen que, aunque a una persona pueda dársele mejor o peor una tarea, lo relevante no es el grado de facilidad sino el hecho de que las aptitudes son algo que se aprende como si cada vez el «programa» de nuestro «ordenador mental» fuera más efectivo— centrarían su atención en la búsqueda de los medios para enfrentarse con los problemas y en la idea de que, si aprender en un momento dado merece la pena, con esfuerzo se puede adquirir cualquier competencia. Asimismo, atribuirían los resultados a causas percibidas como modificables: falta de información, de conocimiento, de práctica, etc.

En cuanto a Weiner, su teoría sobre las causas y consecuencias de las atribuciones apunta en la misma línea que los autores anteriores. Ante el fracaso, por ejemplo, las personas pueden achacarlo a que no tienen habilidad y pueden pensar también que esta característica es estable y difícil de adquirir; aunque también pueden achacarlo a la falta de conocimientos estratégicos que se pueden adquirir si se presta atención.”

Respecto a la corrección del cuestionario, para la corrección del AM-1 hemos empleado el método de corrección sin baremos<sup>8</sup>. Para aplicar este método se suman las

---

<sup>8</sup> Corrección sin baremos: puntuación automática, directa, de un test o cuestionario por una persona, sin referir esta puntuación a los contenidos incluidos en el test o al rendimiento de las restantes personas que comparten el grupo normativo.



puntuaciones de los elementos que componen cada escala (automensajes positivos y automensajes negativos), y el total se divide por el número de elementos, 27 en la primera escala y 19 en la segunda (el cuestionario tiene solo 44 ítems, pero dos de ellos, el 5 y el 20, están incluidos en ambas escalas). De este modo, las puntuaciones pueden interpretarse sobre la base de los adjetivos que definían cada uno de los cinco valores de que se disponía para puntuar. Los resultados muestran hasta qué punto el alumno o alumna consideran que se dan mensajes de un tipo u otro. Si hay diferencia marcada, ésta sirve para conocer si el diálogo interior del alumno se orienta al aprendizaje o a la ejecución, o en otras palabras, si el alumno se encuentra predispuesto en mayor o menor medida al aprendizaje de nuevos elementos teóricos, o a la realización de ejercicios y prácticas.

0...Nunca 1...Casi nunca 2...Algunas veces 3...Muchas veces 4...Muchísimas veces

### **Adjetivos que definen los cinco valores a puntuar**

Elementos que componen cada escala:

AUTOMENSAJES NEGATIVOS (Alfa: 0.896 N=560)

3. Nunca podré ponerme a la altura de los más inteligentes.
  4. Estoy convencido de que el listo nace y no se hace.
  5. Sólo los más inteligentes saben hacer bien las cosas.
  6. Estoy convencido de que uno no puede hacer nada para mejorar su inteligencia.
  7. Con frecuencia envidio la suerte de los más listos y pienso que nunca llegaré a ser como ellos.
  9. En realidad no sé por qué me preocupo; sé que esto no me saldrá bien.
  - 12 No sé por dónde empezar; esto es demasiado difícil para mí.
  - 13 La verdad es que no sé cómo podré hacer esto.
  - 14 Me parece que, haga lo que haga, esto nunca me saldrá bien.
  - 15 No sé por qué me preocupo; lo mío no tiene solución.
  - 16 Siempre me toca hacer a mí lo más difícil.
  - 18 No sé por qué me preocupo; esto no es demasiado importante.
  20. Esto es una tontería; no sé para qué lo ponen si lo hace cualquiera.
  21. Esto es demasiado difícil para mí; nunca lo podré hacer.
  22. Si esto me sale mal se reirán de mí todos mis compañeros.
  25. Seguramente me ha salido mal; la verdad es que nunca cambiaré.
  27. La verdad es que esto no es lo mío.
  28. Cuando el profesor se dé cuenta de que no me ha salido bien, no sé lo que va a pasar.
  29. La verdad es que ha sido cosa de suerte.
  33. Todo lo que necesito es un poco de suerte.
  34. Los demás se burlarán de mí si no lo consigo.
  37. Me salió mal; no creo que valga para estas cosas.
  38. Está visto; por mucho que me esfuerce nunca lo conseguiré.
  39. Ya he acabado; ha sido un desastre; desde luego, sirvo para poco.
  41. Nunca he tenido suerte para estas cosas.
  42. Lo que salga de todo esto es sólo una cuestión de suerte.
  44. Soy un desastre.
-

AUTOMENSAJES POSITIVOS U ORIENTADOS AL APRENDIZAJE (Alfa:  
0.756 N=560)

---

1. Tendré mucha o poca inteligencia, pero la que tengo se debe a mi esfuerzo.
  2. Si me lo propusiera lograría ser más inteligente de lo que soy.
  5. Sólo los más inteligentes saben hacer bien las cosas.
  8. Con un poco de esfuerzo, uno puede llegar a ser tan listo como cualquiera.
  10. No creo que tenga problema; esto es muy fácil.
  11. Vamos a ver cómo puedo solucionar esto.
  17. Si lo intento, lograré hacerlo.
  19. Seguro que esta vez me sale mejor que a nadie.
  20. Esto es una tontería; no sé para qué lo ponen si lo hace cualquiera.
  23. Esto es muy fácil; no tengo más que pensarlo un poco.
  24. Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido; cuando me lo propongo, nada se me resiste.
  26. He tenido muy mala suerte; he de evitar que esto me vuelva a ocurrir.
  30. Por fin acabé; soy el mejor.
  31. Esto ha sido rápido; con un poco de esfuerzo sale enseguida.
  32. Esto marcha; a ver si consigo que no se me olvide cómo lo he hecho; voy a repararlo.
  35. Por fin he terminado, estoy contento; realmente he aprendido mucho con esta tarea.
  36. Esto está claro; creo que si tengo que hacer otra tarea como esta no tendré ningún problema.
  40. Después de esto, creo que puedo conseguir lo que me proponga.
  43. Me ha salido bien; desde luego, el que vale, vale.
-

Para la corrección del cuestionario AM-1 también se construyeron baremos 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.

En el caso de la corrección con baremos el total de puntuaciones no se divide por el número de elementos. Para consultar un ejemplo de corrección con baremos del cuestionario se puede ver la tabla 16, que es según el propio autor, el único material que se publico con este respecto.

La corrección con baremos del cuestionario fue estandarizada con una muestra de 560 sujetos de 11 a 14 años. Los índices de consistencia interna de una y otra son 0,896 y 0,756, respectivamente. Permite determinar la frecuencia relativa con la que el alumno o alumna perciben o creen que su monólogo interior a la hora de aprender corresponde a un tipo dado de orientación.

<b>CUESTIONARIO AM-1</b>										
Baremo en decatipos normalizados y centiles correspondientes.										
<i>Factor 1: Automensajes negativos</i>										
Muestra total: 571      Mujeres: 277    Varones: 294										
Curso: 6ºPrimaria: 191    1ºESO:179    2ºESO: 201										
<b>Decatipos</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Centil</b>	1	4	11	23	40	60	77	89	96	99
<b>Puntuación</b>	0	2	11	20	29	38	47	56	64	73
<b>n</b>	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
<b>Directa</b>	1	10	19	28	37	46	55	63	72	100
Media: 37.16    Desviación Típica: 17.79										

<i>Factor 2: Automensajes positivos</i>										
Muestra total: 608      Mujeres: 292    Varones: 316										
Curso: 6ºPrimaria: 191    1ºESO:179    2ºESO: 201										
<b>Decatipos</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Centil</b>	1	4	11	23	40	60	77	89	96	99
<b>Puntuación Directa</b>	0	23	28	33	38	43	48	53	58	62
	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	22	27	32	37	42	47	52	57	61	76
Media: 42.32      Desviación Típica: 9.81										

**Tabla 16**

Como dato de interés, este cuestionario ha sido utilizado en distintos estudios para detectar cambios motivacionales en los alumnos, siendo especialmente sensible a los efectos de la intervención (Pardo y Alonso ,1990).

## 6.2- Interpretación de los resultados

### 6.2.1- Resultados del Cuestionario Índice E.M.P.A.

Podemos consultar todos los datos recogidos durante las dos fases de nuestra intervención en los Excel 2 y 3. En estos archivos se recogen divididos por centros y por grupos todos los datos de los sujetos, tanto válidos como no válidos, que han participado en nuestro estudio. También se recogen en estos documentos todos los resultados obtenidos tras las correcciones de los dos pases de ambos cuestionarios. En estas tablas hemos resaltado en color gris aquellos sujetos que finalmente fueron descartados como sujetos no válidos por alguno de los diferentes motivos expuestos ya anteriormente (Ver punto 5.3.2- Sujetos de la intervención).

Por otra parte, en los anexos XV y XVI hemos seleccionado únicamente los resultados obtenidos tras la corrección de los cuestionarios índice EMPA de los sujetos que finalmente resultaron válidos para nuestra investigación. Presentamos estos resultados divididos en dos grupos en función de si los sujetos pertenecen a los grupos de control o a los grupos de intervención, para facilitar la posterior comparación de los resultados tras su interpretación. En el anexo XV encontramos los resultados obtenidos tras el primer pase del cuestionario (ÍNDICE EMPA/INICIAL), mientras que en el anexo XVI encontramos los resultados obtenidos tras el segundo pase (ÍNDICE EMPA/FINAL).

Hay que tener en cuenta que los números de sujeto de las tablas Excel y de los anexos no hacen referencia en realidad a los mismos individuos, puesto que en los anexos se han eliminado los resultados de los sujetos no válidos y se ha agrupado el resto en función del tipo de grupo (control o intervención) al que pertenecen.

Puesto que los baremos de interpretación de este cuestionario 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, hemos remarcado en color rojo en las tablas que presentamos en los anexos los números de los sujetos del género femenino, mientras que los sujetos del género masculino los hemos dejado indicados con el número en color negro. Asimismo, hemos indicado la edad de los sujetos a la derecha del número.

Es importante matizar que algunos de los ítems del cuestionario, concretamente los que atañen al grado de veracidad de los resultados atendiendo a la adaptación del Cuadro Lógico de Iadov, aparecen reflejados con distintas denominaciones en la tabla 14 del punto 6.1.1. Corrección del cuestionario índice EMPA (ambos materiales publicados en Quevedo-Blasco, R.; Quevedo-Blasco, V.J. y Téllez-Trani , 2016). La equivalencia entre estos ítems es la siguiente:

<b>Cuestionario</b>	<b>Tabla 14</b>
Depende	No sé
Me gusta mucho	Mucho
Me gusta bastante	Bastante
Me da lo mismo	Me da igual
Me gusta muy poco	Muy poco

Como nuestro principal objetivo se encuentra en demostrar que las intervenciones multidisciplinares de corta duración como la nuestra pueden promover la motivación de

los alumnos de secundaria hacia la asignatura de música, vamos a analizar los resultados de los índices de motivación grupal (ISMG) que hemos obtenido al final de todo el proceso de corrección. Es necesario señalar que para la obtención de estos valores, hemos llevado hasta el final todo el proceso de corrección con los baremos facilitados por los autores del cuestionario (ver punto 6.1.1. Corrección del cuestionario índice EMPA), de modo que si deseamos consultar en algún momento los datos de los sujetos de manera individual los tenemos todos recogidos en los anexos XV y XVI.

Las motivaciones grupales las hemos calculado a partir de los valores de referencia del Cuadro Lógico de Iadov para cada clase participante por separado. También hemos calculado estas motivaciones de manera general, diferenciando al grupo de control y al grupo de intervención, para poder disponer de una mayor cantidad de elementos de juicio.

La fórmula empleada para el cálculo de estas motivaciones es la siguiente:

$$ISMG = \frac{A (1) + B (0.5) + C + D (-0.5) + E (-1)}{N}$$

Donde:

- (A) = número de sujetos con índice individual en la escala de satisfacción 1.
- (B) = número de sujetos con índice individual en la escala de satisfacción 2.
- (C) = número de sujetos con índice individual en la escala de satisfacción 3 y 6.
- (D) = número de sujetos con índice individual en la escala de satisfacción 4.
- (E) = número de sujetos con índice individual en la escala de satisfacción 5.
- (N) = número total de sujetos del grupo.



Así pues, del cálculo de los índices de motivación grupales obtenemos los siguientes datos:

GRUPOS DE CONTROL			GRUPOS DE INTERVENCIÓN		
GRUPO <sup>9</sup>	EMPA Inicial	EMPA Final	GRUPO <sup>9</sup>	EMPA Inicial	EMPA Final
2C IES Miralcamp	0'65	0'63	2D IES Miralcamp	0'40	0'46
3B IES Miralcamp	0'61	0'43	3C-PDC IES Miralcamp	0'69	0'75
2D IES Tárrega	0'60	0'38	2F IES Tárrega	0'65	0'74
3F IES Tárrega	0'82	0'82	3E IES Tárrega	0'66	0'68
<b>TOTAL</b>	<b>0'67</b>	<b>0'57</b>	<b>TOTAL</b>	<b>0'60</b>	<b>0'66</b>

#### Valores de los índices de motivación grupal (ISMG)

Para analizar los resultados obtenidos nos hace falta de nuevo la tabla 15 (ver punto 6.1.1.):

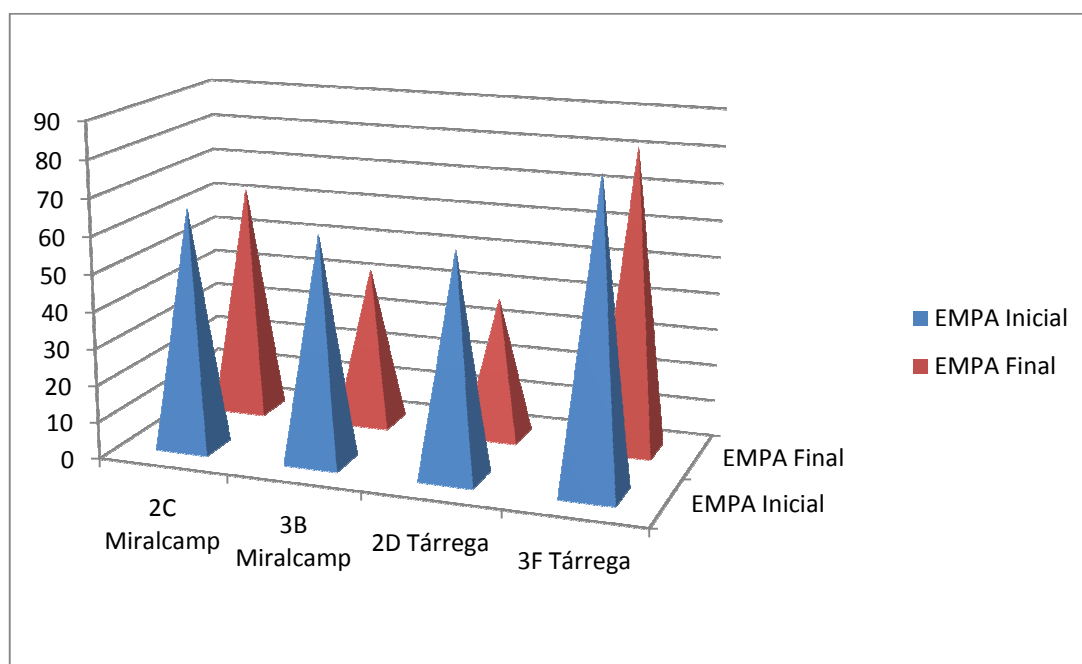
Puntuación	Interpretación
Máxima motivación	1
Más motivado que desmotivado	0.5
Motivación no definida y contradictoria	0
Más desmotivado que motivado	-0.5
Máxima desmotivación	-1

**Tabla 15. Índice de satisfacción motivacional grupal (ISMG)**

<sup>9</sup> Grupos: el orden de los grupos respeta el mismo orden en el que aparecen en las tablas de los anexos, en las cuales hemos indicado los saltos entre grupos mediante líneas dobles.

Interpretamos con ayuda de la tabla, que cualquier valor entre 0 y 0'49 hace referencia a una “motivación no definida y contradictoria”, mientras que cualquier valor entre 0'5 y 0'99 hace referencia a “más motivado que desmotivado”. De modo que, como todos los valores que hemos obtenido se encuentran entre 0'38 (el más bajo) y 0'82 (el más elevado), no encontramos en nuestro estudio ningún grupo con una “máxima motivación”, una “máxima desmotivación”, ni “más desmotivado que motivado”.

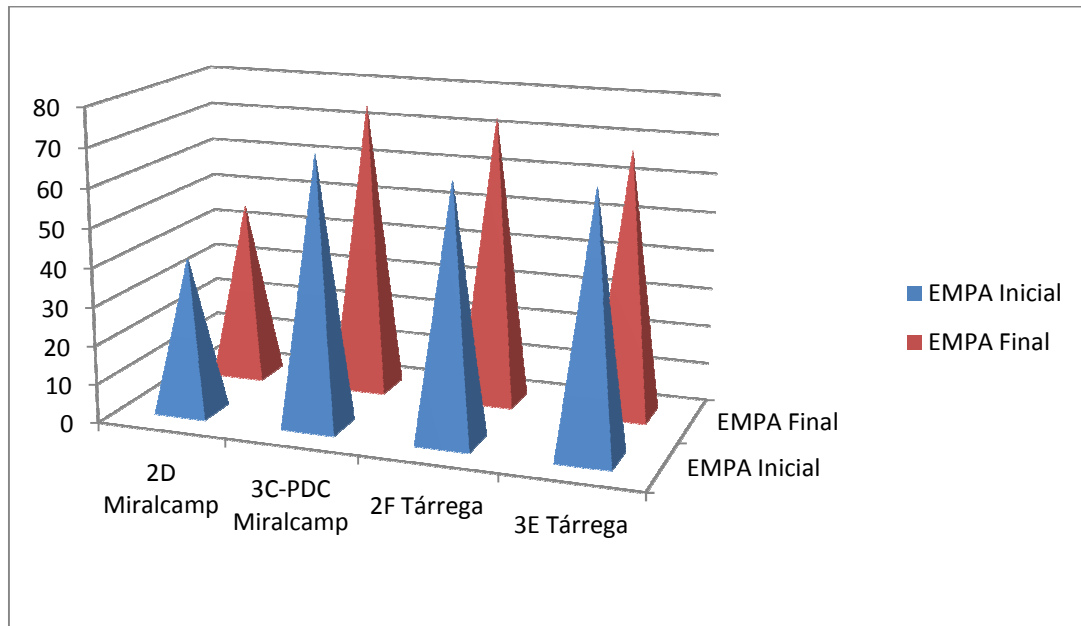
Comparamos los resultados con la ayuda de unos gráficos observando:



### **Comparación de los índices de motivación grupal por grupos (grupos de control)**

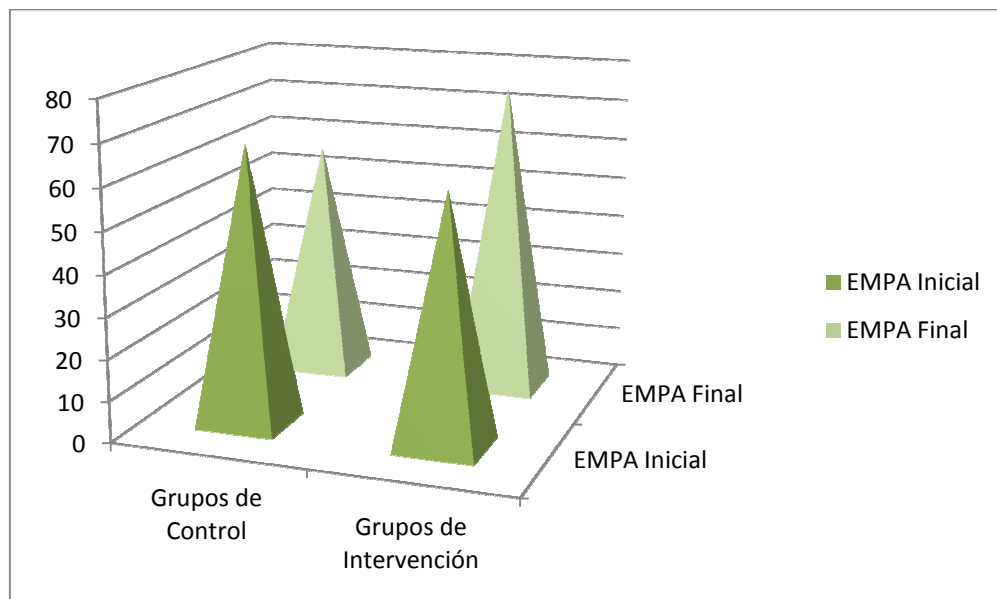
De la comparación de los resultados de los índices de motivación grupal de las clases que pertenecen al bloque de grupos de control, obtenidos tras el pase inicial y final de los cuestionarios, observamos que inicialmente todos los grupos se encontraban “más motivados que desmotivados”. Tras el periodo de tiempo que duró nuestra intervención

con el otro bloque de grupos, durante el cual estos sujetos no recibieron ninguna acción específica, la motivación se mantuvo únicamente en uno de los grupos. En el resto de grupos la motivación descendió llegando incluso en dos de ellos hasta la condición de “motivación no definida y contradictoria”.



### Comparación de los índices de motivación grupal por grupos (grupos de intervención)

De la comparación de los resultados de los índices de motivación grupal de las clases que pertenecen al bloque de grupos de intervención, observamos que inicialmente todos los grupos excepto uno se encontraban “más motivados que desmotivados”. El cuarto grupo mostraba una “motivación no definida y contradictoria”. Tras finalizar nuestra acción específica con estos grupos (ver punto 5.3.), observamos que a diferencia de los grupos de control la motivación colectiva aumentó en todos estos grupos, aunque seguía existiendo uno con una “motivación no definida y contradictoria”.



### Comparación de los resultados totales de los índices de motivación grupal

Finalmente si comparamos los resultados del total de sujetos divididos únicamente en dos bloques, grupo de control y grupo de intervención, observamos que todos ellos se encuentran dentro de los valores representativos de “más motivado que desmotivado”, aunque en los grupos de control el valor final ha descendido 0’1 puntos mientras que en los grupos de intervención ha aumentado 0’06 puntos.

Por lo tanto podríamos afirmar en base a los resultados obtenidos mediante el cuestionario Índice EMPA que nuestra 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 hemos intervenido. En el resto de grupos con los que no hemos interactuado la motivación colectiva ha descendido, o como mucho se ha mantenido.

## 6.2.2- Resultados del Cuestionario AM-1

Se han anotado todos los datos recogidos durante las dos fases de nuestra intervención en los Excel 2 y 3. En estas tablas se presentan todos los resultados y toda la información de los sujetos participantes, divididos por centros y por grupos. En los archivos aparecen todos los participantes en el estudio, tanto los sujetos válidos como los no válidos. Se han resaltado en las tablas en color gris aquellos sujetos que finalmente fueron descartados como sujetos no válidos por alguno de los diferentes motivos expuestos ya anteriormente (Ver punto 5.3.2- Sujetos de la intervención).

Por otra parte, en los anexos XVII y XVIII se presentan únicamente los resultados obtenidos tras la corrección de los cuestionarios AM-1 de los sujetos que finalmente se tomaron en cuenta como válidos. Los resultados están expuestos divididos en dos grupos en función de si los sujetos pertenecen a los grupos de control o a los grupos de intervención, para facilitar la posterior comparación de los resultados tras su interpretación. En el anexo XVII encontramos los resultados obtenidos tras el primer pase del cuestionario (AM-1/INICIAL), mientras que en el siguiente anexo (XVIII) encontramos los resultados obtenidos tras el segundo pase (AM-1/FINAL).

Hay que tener en cuenta que los números de sujeto de las tablas Excel y de los anexos no hacen referencia en realidad a los mismos individuos, puesto que en los anexos se han eliminado los resultados de los sujetos no válidos y se ha agrupado el resto en función del tipo de grupo (control o intervención) al que pertenecen.

Para la interpretación de los resultados de este cuestionario empleamos el método de corrección sin baremos, puesto que como explicamos ya en el punto 6.1.2. (Corrección Cuestionario AM-1) este tipo de corrección es suficiente en nuestro caso por tratarse de

una intervención de corta duración. Además, como ya hemos comentado también anteriormente, el autor decidió finalmente no publicar el método de corrección con baremos por considerar más apropiado su análisis sin baremos para la correcta interpretación de los resultados en este tipo de intervenciones.

De la corrección de los cuestionarios obtenemos los siguientes datos:

### Resultados de las tablas del Anexo XVII – Resultados AM-1 inicial

Grupos de control:

Automensajes Negativos (AN) – Orientados a la ejecución						
Adjetivo	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Muchas Veces	Muchísimas Veces	Total
Nº de sujetos	33	45	15	3	0	96
% de alumnos*	34'38	46'88	15'62	3'12	0	100

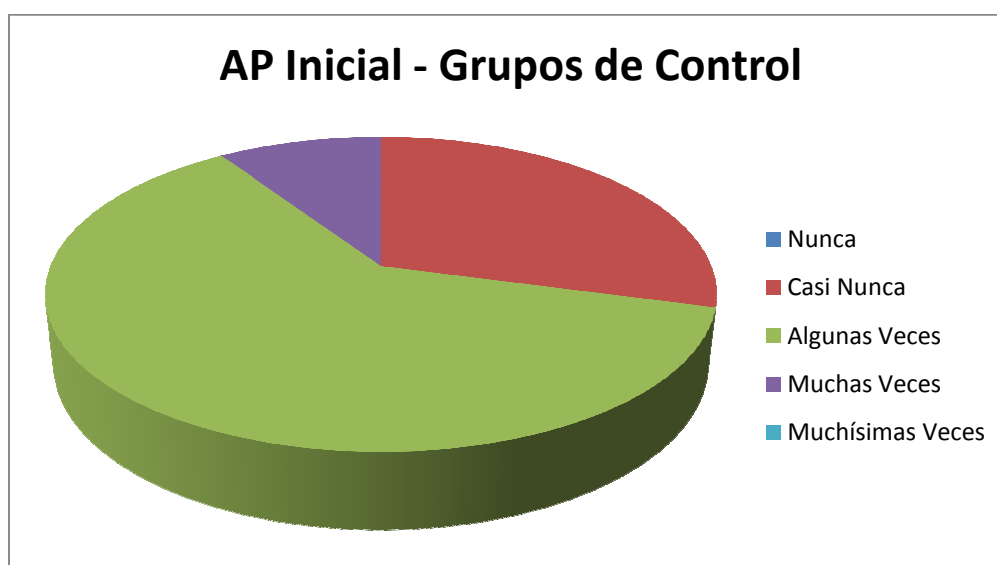
\* % de alumnos cuyo resultado es el adjetivo en cuestión en función del número total de alumnos de

los grupos de control.



Automensajes Positivos (AP) – Orientados al aprendizaje						
Adjetivo	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Muchas Veces	Muchísimas Veces	Total
Nº de sujetos	0	28	59	9	0	96
% de alumnos*	0	29'17	61'46	9'37	0	100

\* % de alumnos cuyo resultado es el adjetivo en cuestión en función del número total de alumnos de los grupos de control.



De entrada podemos observar como la motivación de los grupos de control se encuentra más orientada hacia el aprendizaje que hacia la ejecución, puesto que el porcentaje más elevado de todos con un 61'46% es el correspondiente al adjetivo *Algunas Veces* en el apartado de automensajes positivos (AP), seguido de *Casi Nunca* con un 29'17% del total. En el caso de los automensajes negativos (AN), la mayor parte de sujetos de estos grupos presentan una baja orientación hacia la ejecución, ya que la mayor parte de respuestas se encuentran distribuidas entre los adjetivos *Casi Nunca* (46'88%) y *Nunca* (34'38%).

Grupos de intervención:

<b>Automensajes Negativos (AN) – Orientados a la ejecución</b>						
<b>Adjetivo</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi Nunca</b>	<b>Algunas Veces</b>	<b>Muchas Veces</b>	<b>Muchísimas Veces</b>	<b>Total</b>
Nº de sujetos	45	44	11	0	0	100
% de alumnos*	45	44	11	0	0	100

\* % de alumnos cuyo resultado es el adjetivo en cuestión en función del número total de alumnos de

los grupos de intervención.



<b>Automensajes Positivos (AP) – Orientados al aprendizaje</b>						
<b>Adjetivo</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi Nunca</b>	<b>Algunas Veces</b>	<b>Muchas Veces</b>	<b>Muchísimas Veces</b>	<b>Total</b>
Nº de sujetos	1	35	59	5	0	100
% de alumnos*	1	35	59	5	0	100

\* % de alumnos cuyo resultado es el adjetivo en cuestión en función del número total de alumnos de

los grupos de intervención.





En el caso de los grupos de intervención observamos de entrada algo similar a los grupos de control. También se encuentran más orientados hacia el aprendizaje que hacia la ejecución, puesto que el porcentaje más elevado de todos, con un 59%, es el correspondiente al adjetivo *Algunas Veces* en el apartado de automensajes positivos (AP), seguido de *Casi Nunca*, con un 35% del total. En el caso de los automensajes negativos (AN), el número de sujetos de estos grupos que presentan una baja orientación hacia la ejecución es todavía mayor que en los grupos de control, ya que la mayor parte de respuestas se encuentran distribuidas entre los adjetivos *Nunca* (45%) y *Casi Nunca* (44%).

### Resultados de las tablas del Anexo XVIII – Resultados AM-1 final

Grupos de control:

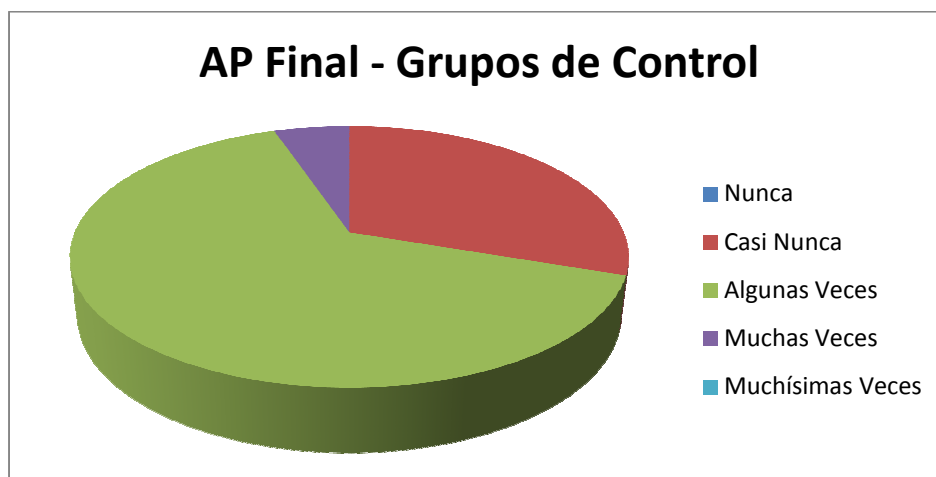
Automensajes Negativos (AN) – Orientados a la ejecución						
Adjetivo	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Muchas Veces	Muchísimas Veces	Total
Nº de sujetos	28	43	24	1	0	96
% de alumnos*	29'17	44'79	25	1'04	0	100

\* % de alumnos cuyo resultado es el adjetivo en cuestión en función del número total de alumnos de los grupos de control.



Automensajes Positivos (AP) – Orientados al aprendizaje						
Adjetivo	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Muchas Veces	Muchísimas Veces	Total
Nº de sujetos	0	29	62	5	0	96
% de alumnos*	0	30'21	64'58	5'21	0	100

\* % de alumnos cuyo resultado es el adjetivo en cuestión en función del número total de alumnos de los grupos de control.



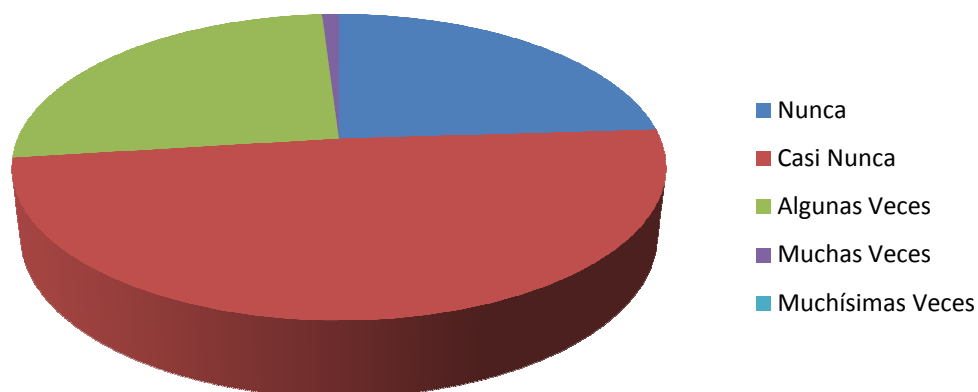
Tras el segundo pase de los cuestionarios observamos como la tendencia en los grupos de control sigue estando más orientada hacia el aprendizaje que hacia la ejecución, puesto que el porcentaje más elevado de todos con un 64'58% sigue siendo el correspondiente al adjetivo *Algunas Veces* en el apartado de automensajes positivos (AP), seguido de *Casi Nunca* con un 30'21% del total, por lo que en ambos casos se han elevado los porcentajes. En el caso de los automensajes negativos (AN), la tendencia de los sujetos se encuentra orientada a mejorar su predisposición hacia la ejecución, puesto que aunque la mayor parte de respuestas siguen estando distribuidas entre los adjetivos *Casi Nunca* (44'79%) y *Nunca* (29'17%), en este caso los porcentajes han disminuido en beneficio del adjetivo *Algunas Veces*, que en los cuestionarios iniciales se encontraba en un 15'62% del total y ha aumentado hasta alcanzar un 25%.

Grupos de intervención:

<b>Automensajes Negativos (AN) – Orientados a la ejecución</b>						
<b>Adjetivo</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi Nunca</b>	<b>Algunas Veces</b>	<b>Muchas Veces</b>	<b>Muchísimas Veces</b>	<b>Total</b>
Nº de sujetos	24	49	26	1	0	100
% de alumnos*	24	49	26	1	0	100

\* % de alumnos cuyo resultado es el adjetivo en cuestión en función del número total de alumnos de los grupos de intervención.

### AN Final - Grupos de Intervención



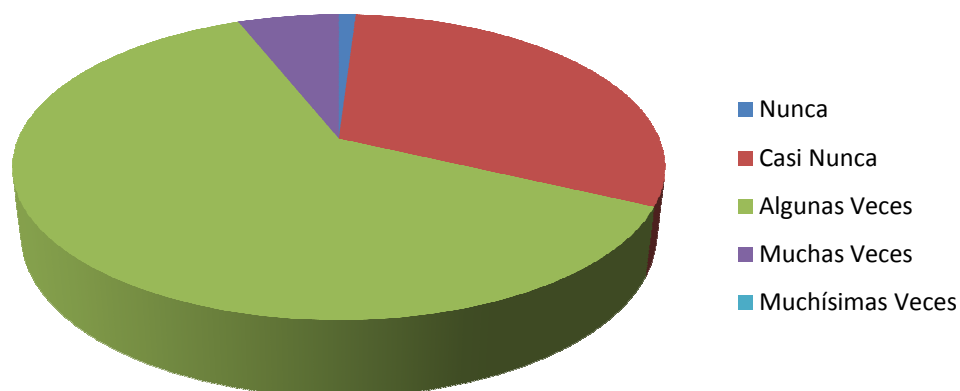
### Automensajes Positivos (AP) – Orientados al aprendizaje

Adjetivo	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Muchas Veces	Muchísimas Veces	Total
Nº de sujetos	1	31	62	6	0	100
% de alumnos*	1	31	62	6	0	100

\* % de alumnos cuyo resultado es el adjetivo en cuestión en función del número total de alumnos de

los grupos de intervención.

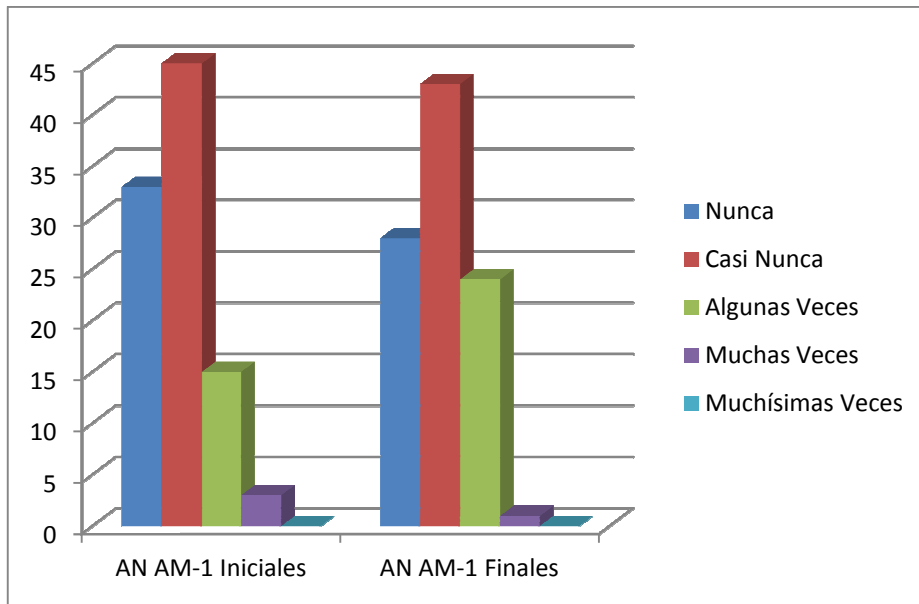
### AP Final - Grupos de Intervención



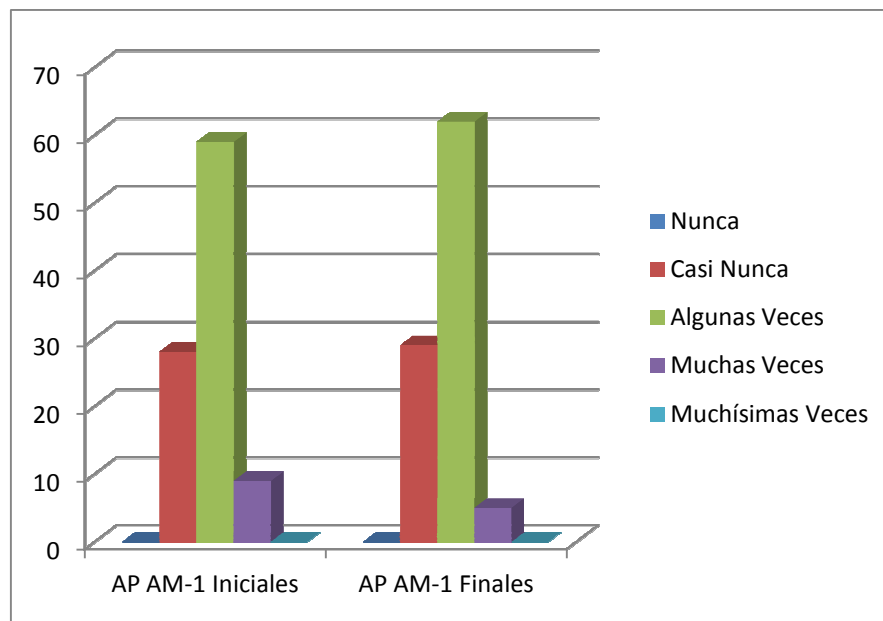
En los grupos de intervención la tendencia también es similar a la de los grupos de control, igual que sucedía con los cuestionarios iniciales. Tras el segundo pase de los cuestionarios los sujetos de los grupos de intervención siguen estando más orientados hacia el aprendizaje que hacia la ejecución, puesto que el porcentaje más elevado de todos con un 62% sigue siendo el correspondiente al adjetivo *Algunas Veces* en el apartado de automensajes positivos (AP), seguido de *Casi Nunca* con un 31% del total, aunque ha disminuido el porcentaje del segundo a favor del primero y del adjetivo superior *Muchas Veces*. En el caso de los automensajes negativos (AN), la tendencia de los sujetos también se encuentra orientada a mejorar su predisposición hacia la ejecución, puesto que aunque la mayor parte de respuestas siguen estando distribuidas entre los adjetivos *Casi Nunca* (49%) y *Nunca* (24%), en este caso los porcentajes han disminuido en beneficio del adjetivo *Algunas Veces*, que en los cuestionarios iniciales se encontraba en un 11% del total y ha aumentado hasta alcanzar un 26%.

Analizados estos resultados, nos surge la necesidad de compararlos con diferentes combinaciones para poder interpretarlos con mayor minuciosidad. Así pues, empezamos comparando los resultados de los cuestionarios iniciales y finales de los grupos de control, así como los resultados de los cuestionarios iniciales y finales de los grupos de intervención. De este modo podemos observar:

**Comparativa entre los cuestionarios iniciales y finales de los grupos de control:**



**Automensajes Negativos (Orientados a la ejecución)**

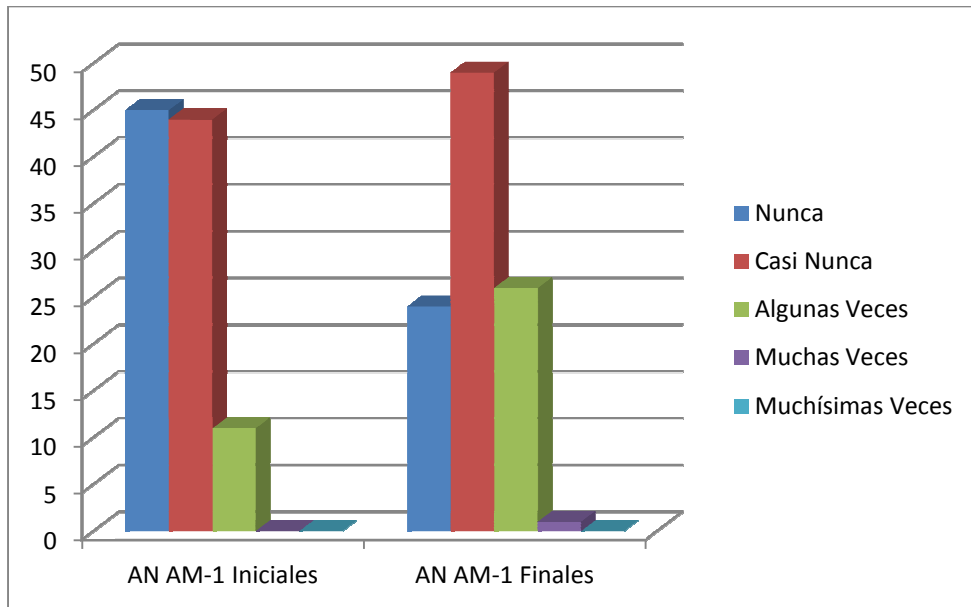


**Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje)**

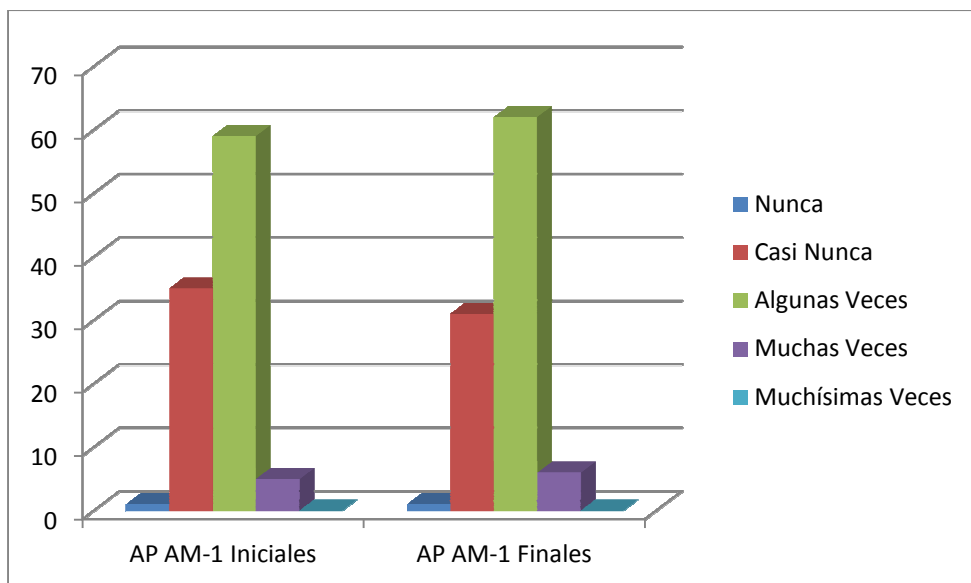
Si comparamos los resultados de los cuestionarios iniciales y finales de los grupos de control mediante un diagrama de barras, podemos observar fácilmente como tras el segundo pase de los cuestionarios estos grupos siguen estando más orientados hacia el

aprendizaje que hacia la ejecución, aunque existe una tendencia dirigida hacia una mejora de su predisposición por la ejecución.

**Comparativa entre los cuestionarios iniciales y finales de los grupos de intervención:**



#### **Automensajes Negativos (Orientados a la ejecución)**

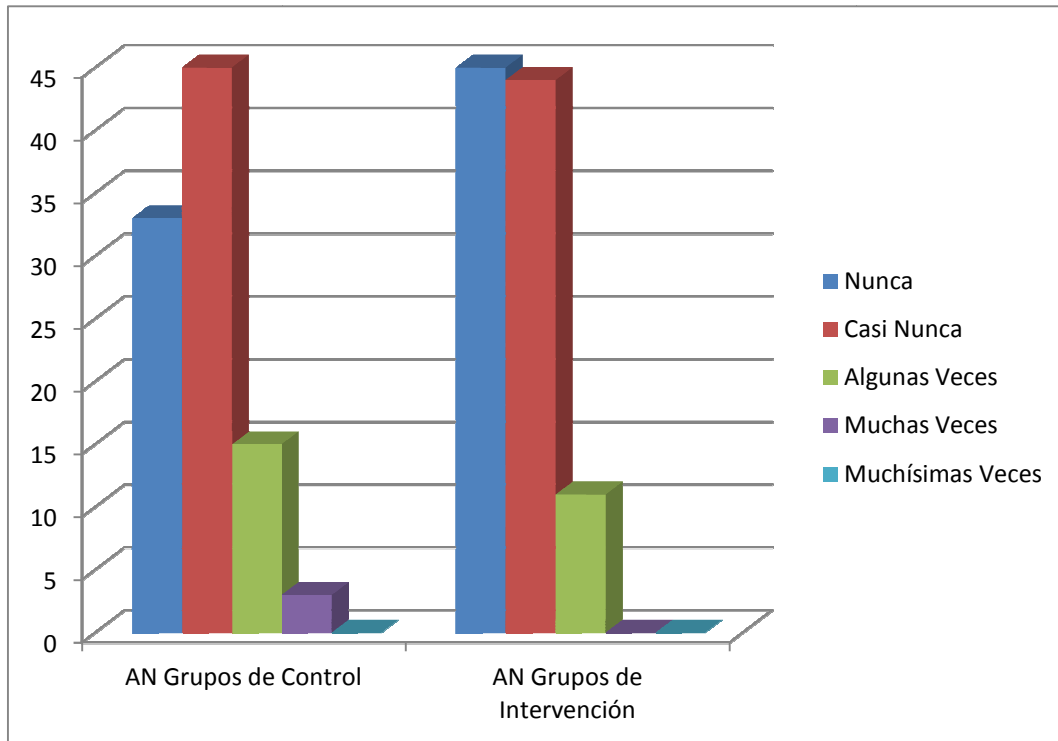


#### **Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje)**

En el caso de los grupos de intervención, a los que hemos dedicado más tiempo, si comparamos los resultados de los cuestionarios iniciales y finales mediante un diagrama de barras, podemos observar cómo tras el segundo pase de los cuestionarios estos grupos también siguen estando más orientados hacia el aprendizaje que hacia la ejecución, aunque la tendencia dirigida hacia una mejora de su predisposición por la ejecución es todavía mayor que en los grupos de control.

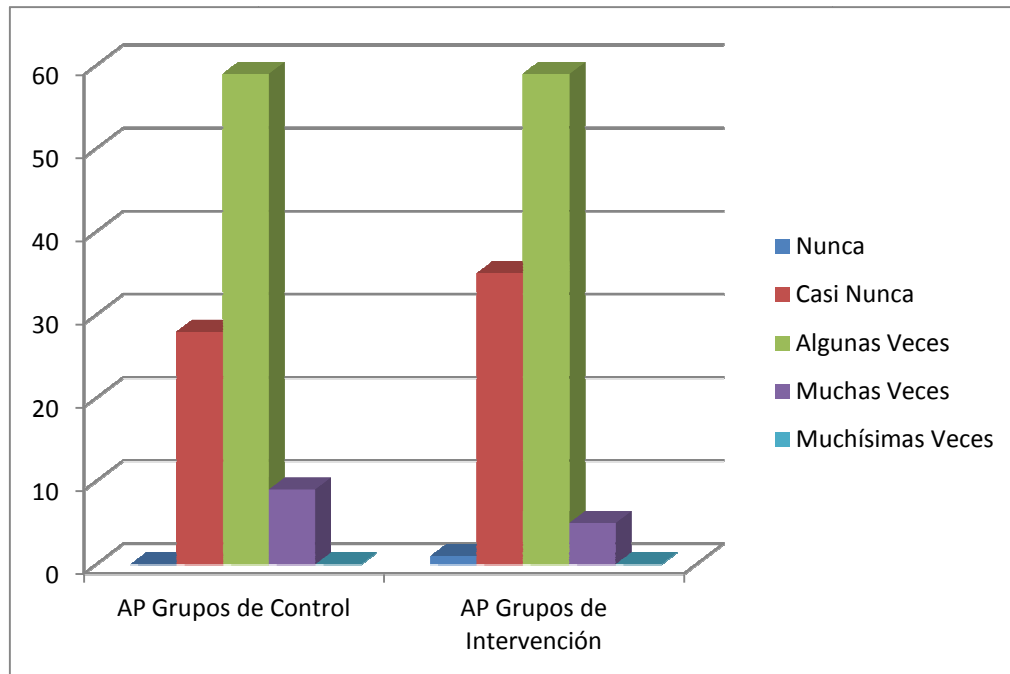
También consideramos interesante realizar una comparación entre los cuestionarios iniciales y finales según el tipo de grupo, de control o de intervención. De este modo vemos:

**Comparativa entre los cuestionarios iniciales de los grupos de control y los grupos de intervención:**



**Automensajes Negativos (Orientados a la ejecución)**

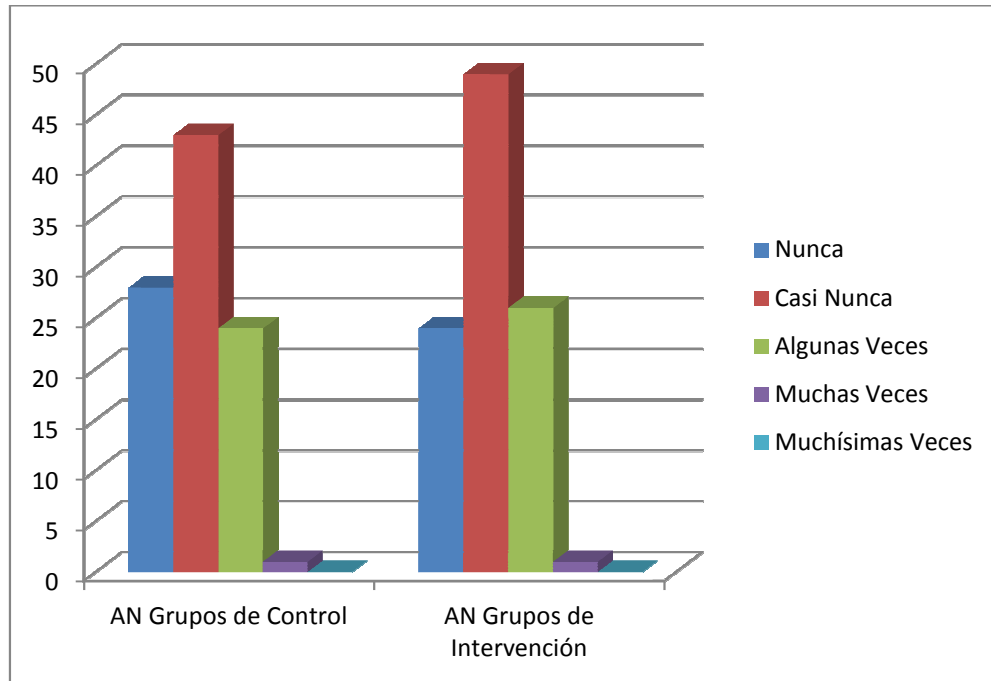




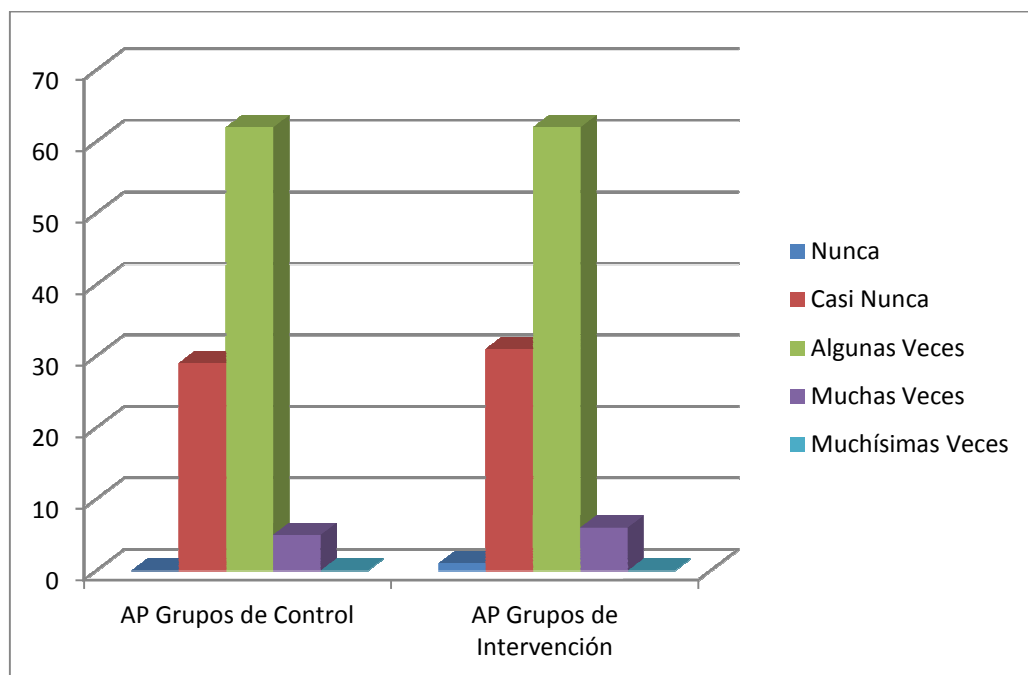
### **Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje)**

De esta manera observamos de entrada algo similar en ambos grupos, de control y de intervención. Ambos se encuentran más orientados inicialmente hacia el aprendizaje que hacia la ejecución, aunque el número de sujetos de los grupos de intervención que presentan una baja orientación hacia la ejecución es todavía mayor que en los grupos de control.

## Comparativa entre los cuestionarios finales de los grupos de control y los grupos de intervención



### Automensajes Negativos (Orientados a la ejecución)



### Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje)

Finalmente, tras realizar toda nuestra propuesta con los grupos de intervención, observamos con la ayuda de los diagramas cómo tras el segundo pase de los cuestionarios los sujetos de los grupos de intervención siguen estando más orientados hacia el aprendizaje que hacia la ejecución igual que los sujetos de los grupos de control, aunque en estos sujetos la tendencia dirigida hacia una mejora de su predisposición por la ejecución es todavía mayor que en los grupos de control.

Por lo tanto podríamos afirmar en base a los resultados del cuestionario AM-1, que aunque al inicio de nuestro estudio todos los sujetos presentaban mayor orientación hacia el aprendizaje que hacia la ejecución, esta tendencia se orientó posteriormente en ambos casos con mayor fuerza hacia la ejecución, siendo más acentuada en los grupos intervenidos.

Según el propio autor del cuestionario, el doctor Alonso-Tapia, la interpretación de estos resultados 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 concebimos 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.

# **7. INTERPRETACIÓN**

## **FINAL**



## 7. Interpretación final

Podríamos comenzar exponiendo que los resultados obtenidos tras la revisión de todos los documentos generados a partir de la investigación (Ver Anexo XIX), en especial de aquellos obtenidos tras la corrección de los dos cuestionarios escogidos como instrumentos de medición de nuestro estudio ha demostrado, tal y como esperábamos, que tras la puesta en práctica de nuestra propuesta didáctica hemos alcanzado nuestro propósito principal.

Según los resultados obtenidos con el cuestionario índice EMPA 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 hemos logrado en los grupos de intervención supone una mejora del 3%. Esta mejora alcanza mayor valor todavía si tenemos en cuenta que el descenso de 0’1 puntos en la motivación de los grupos de control, supone una caída del 5%.

De los resultados obtenidos con el cuestionario AM-1 destacamos 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.

De las hipótesis y tras su análisis podríamos destacar que se han verificado la mayoría de ellas.

En primer lugar la referida a que los alumnos participantes lleguen a incorporar las herramientas y las capacidades desarrolladas a través de la propuesta a su día a día de un

modo natural, sean conscientes de la importancia de disponer de estas herramientas y de tomar buenos hábitos y conozcan una aplicación de la música totalmente distinta a las que conocen que promueva su motivación hacia la asignatura y les ayude al mismo tiempo a repasar contenidos propios de la asignatura de música y contenidos propios de otras asignaturas (H-1). El análisis de los resultados demuestra que por lo menos la parte medible de esta hipótesis, la de mejorar la motivación hacia la asignatura, se ha cumplido con éxito. Los otros puntos de la hipótesis no se pueden valorar de manera tan fiable, aunque los instrumentos propios de la intervención realizada (ver punto 5.3.5.) nos han demostrado que también se ha conseguido el resto de puntos planteados en esta primera hipótesis.

La hipótesis referida a demostrar que por medio de la asignatura de música se pueden trabajar muchos otros contenidos propios de otras áreas convirtiendo unidades en principio poco atractivas para los alumnos, en contenidos dinámicos y motivadores (H-2), también se ha logrado alcanzar totalmente. Podemos afirmarlo puesto que hemos conseguido finalizar nuestra intervención sin problemas, y los contenidos de la misma (ver punto 5.3.4.) están basados en las asignaturas de música, educación física y naturales principalmente. También hemos trabajado transversalmente la comprensión y expresión escrita y la expresión oral, a través de los diarios de clase.

Los instrumentos de evaluación propios asignados para analizar mejor la intervención, han revelado a través de los apartados que disponían los alumnos para reflejar sus opiniones y comentarios personales que, las herramientas ofrecidas les aportaron un mayor conocimiento y autocontrol de ellos mismos y les ayudaron durante las épocas de exámenes, con lo que también la tercera hipótesis (H-3) se da por alcanzada.

Se trabajaron muchos contenidos establecidos para las enseñanzas de música durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria, algunos nuevos y otros ya conocidos por los alumnos, afirmando la cuarta hipótesis (H-4).

La música empleada en las distintas sesiones ha sido de estilos y épocas diferentes. Se ha explicado a los alumnos la importancia de la correcta elección de esta música de acorde con la actividad a desarrollar, y se ha tenido en cuenta las preferencias musicales más destacadas dentro de cada grupo, para incentivar los contenidos más densos (H-5).

Por último, el proyecto podría ser viable y eficaz en otros niveles educativos y profesionales (H-6), aunque para conseguirlo necesitaría de adaptaciones en todos los puntos en función del nivel de los participantes, de su edad, de su formación previa, de sus inquietudes, etc.

Como discusión final se podría decir que los resultados hallados en la investigación concuerdan con nuestras hipótesis, y demuestran que los contenidos y las propuestas multidisciplinares resultan más motivadoras para los alumnos de educación secundaria obligatoria.





# **8. CONCLUSIONES**



## 8- Conclusiones

Exponer al final del trabajo las conclusiones más significativas de todo el proceso de investigación nos ha supuesto 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 particularidades de nuestro estudio como de la medición de la motivación. Todo esto ha supuesto un esfuerzo discriminatorio para que la exposición de nuestras últimas conclusiones fuese lo más representativa y significativa de entre todas las planteadas en otros puntos del estudio, tales como la introducción o la discusión de resultados.

Conclusiones a las que se ha llegado teniendo presente nuestro enfoque de trabajo son:

- 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 cómo 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 nuestra 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.
  
- Tras los resultados finales obtenidos estamos seguros que queda abierto todo un abanico de nuevas intervenciones semejantes a la que nosotros hemos propuesto, susceptibles de ser puestas en práctica con éxito. Algunas de las que consideramos más viables son:
  - o Música y nuevas tecnologías: el uso de aplicaciones (*apps*) en tabletas y teléfonos móviles se ha convertido en el día a día de nuestra sociedad. Existen cada vez más aplicaciones de mercado libre (sin coste alguno) con las que trabajar diferentes aspectos de la música. El rango de posibilidades va desde simples juegos para mejorar el ritmo, la pulsación o la audición, hasta aplicaciones que permiten incluso la edición y manipulación partituras.
  - o Música e informática: el uso de programas informáticos de edición musical permite trabajar contenidos de música e informática. Si instalamos en los ordenadores las versiones en inglés de los programas a trabajar, se podría añadir el trabajo de contenidos de inglés.
  - o Música y matemáticas: existen en estas dos asignaturas muchos contenidos fácilmente relacionables. Ambas han estado directamente relacionadas ya desde la antigua Grecia, y ambas suelen presentar problemas a la hora de motivar al alumnado de educación secundaria, por lo que un planteamiento conjunto podría beneficiarlas a las dos.

- Música e historia: no desde el punto de vista de la historia de la música, que sí que aparece planteado en la ley, sino más como música y sociedad. Nuestra idea partiría de un planteamiento de la estética de la música adaptado para el nivel educativo en el que estamos.

También observamos que nuestra propia propuesta podría ser ampliada con más contenidos de música, educación física y naturales.

- 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. Nuestra experiencia se ha visto obstaculizada con un 25% de los alumnos debido al profesor que compartían estos grupos.

Todos los alumnos que han tomado parte en el estudio, a excepción de este 25%, han participado activamente en todas las sesiones, y han rellenado las correspondientes entradas en sus diarios de clase tras cada sesión (ver punto 5.3.5. instrumentos propios de la intervención) tal y como se les indicó inicialmente. Los alumnos del profesor en cuestión, a pesar de haber contribuido finalmente al logro de nuestros objetivos, se mostraron reacios desde un inicio a participar activamente debido al planteamiento que les habían propuesto inicialmente. Finalmente terminaron mostrando interés por nuestra propuesta y comenzaron a participar durante las sesiones.

- 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.

- Nuestra propuesta despierta el interés y la curiosidad de los alumnos, tanto por su contenido como por su puesta en práctica.
- Estamos convencidos de que el proyecto podría ser viable y eficaz en otros niveles educativos y profesionales, aunque somos 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, 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.

# **9. BIBLIOGRAFIA** **Y FUENTES**





## 9- Bibliografía y fuentes

Alonso, J. y Sánchez, J. (1992). *El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje*. Recuperado el 16 de enero de 2017, de [https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros\\_jesus/1992/motivar\\_adolescencia\\_partes/cuestionario\\_MAPE\\_I.pdf](https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/cuestionario_MAPE_I.pdf)

Alonso, J. (1995). *Orientación educativa*. Madrid: Síntesis.

Alonso, J.; Montero, I. y Huertas, J.A. (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos. El cuestionario MAPE-III*. Trabajo registrado, no publicado. RPI nº 91.618

Alonso, J. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 16 de enero de 2017, de [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval\\_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf)

Anderson, B. (2000). *Estirándose*. Barcelona: RBA Libros, S.A.

Arguedas, C. (2004). Experiencia pedagógica creativa: expresión corporal, educación musical y currículo escolar y preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 7, pp. 243-255.

Arriaga, C. (2006)<sup>(1)</sup>. *La motivación en el área de educación musical en sexto curso de Educación Primaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Arriaga C. (2006) <sup>(2)</sup>. La motivación en el área de música: influencia de las formas de actuación del profesorado. *Boletín de investigación educativo - musical*, 37 (13), pp. 5-13.

Arriaga, C. y Madariaga, J.M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17, pp. 65-73.

Arriaga, C. y Madariaga, J.M. (2014). Is the perception of music related to musical motivation in school? *Music Education Research*, 16 (4), pp. 375-386.

Benguría et al. (2010). *Observación. Métodos de investigación en educación especial*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Block, D.G. (2010). General Music in Middle School: Keys to Success. *Teaching music*, 18 (1), p. 58.

Blum, B. (1998). *Los estiramientos*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, S.A.

Bueno, L. (2013). *¿Qué es conciencia corporal?* Recuperado el 08 de noviembre de 2016, de [luisgerardoeducacionfisica.blogspot.com.es/2013/12/imagen-corporal.html](http://luisgerardoeducacionfisica.blogspot.com.es/2013/12/imagen-corporal.html)

Calais-Germain, B. (2006). *La respiración: Anatomía para el movimiento – Tomo IV. El gesto respiratorio*. Barcelona: La Liebre de Marzo, S.L.

Calle, R. (2005). *El libro de la relajación*. Madrid: Ediciones Librería Argentina.

Charaf, M. (1999). *Relajación Creativa: técnicas y experiencia*. Universidad de Santiago de Compostela.

Choi, A-N., Soo Lee, M. y Lee, J-S. (2010). Group music intervention reduces aggression and improves self-esteem in children with highly aggressive behaviour: a pilot controlled trial. *eCAM*, 7 (2).

Constitución de la Organización Mundial de la Salud (OMS), 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. (2003). Interdisciplina: Una óptica abierta para la enseñanza de la música. *Eufonía. Didáctica de la Música* (27), pp. 36-44.

Cruces, M.C. (2009). *Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil*. Málaga: Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Dweck, C. y Elliot, D.S. (1983). *Achievement motivation*. En Mussen, P.H. y Hetherington, E.M. (1983). *Handbook of child psychology*. Vol. IV: Social and personality development (pp. 643-691). Nueva York: Wiley.

Espinosa (2009). *Conciencia corporal*. Recuperado el 04 de enero de 2017, de [pedagogofilia.blogspot.es/1240254900/](http://pedagogofilia.blogspot.es/1240254900/)

Farhi, D. (1998). *El gran libro de la respiración. La obra más completa sobre las distintas técnicas de respiración y sus efectos sobre nuestro estado físico, mental y emocional*. Barcelona: Ediciones Robin Book, S.L.

Fubini, E. (1999), *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid: Alianza Editorial.

Gómez, M.T. e Izquierdo, E. (2003), La actitud postural en el escolar. Una propuesta de trabajo. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*, 9 (60), Buenos Aires.

González, P.A. (2013). Motivación estudiantil hacia el estudio de la música: el contexto mexicano. *Revista Internacional de educación musical*, 1, pp. 31-41.

González, V. (1994). *Motivación Profesional y Personalidad*. Sincelejo, Colombia: Editorial Universitaria de la Universidad de Sucre.

Jarillo-Díaz, R. (2014). *La música en el desarrollo integral del niño*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación.

Jorquera, M.C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*, 14.

Kiese-Himmel, C. (2012). Music-Based intervention in children. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61 (4), pp. 235-254.

Kovács, G. y Pásztor, Z. (2010). *Ejercicios Preparatorios para instrumentistas (método Kovács)*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud, 1*, (2), San José.

Kuzmina, N.V. (1970). *Metódicas investigativas de la actividad pedagógica*. Leningrado: Editorial Leningrado.

Labriola, M.J. (2009). *Pimax y Pemax en pacientes con traumatismo de tórax, cirugía de tórax y Neumotórax espontáneo avenado*. Republica Argentina: Universidad abierta interamericana.

León, C. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Perú: Fimart S.A.C.

Leung B.W. y McPherson, G.E. (2010). Students' motivation in studying music: The Hong Kong context. *Research Studies in Music Education, 32* (2). SAGE Publications Ltd.

Lowe, G. (2011). Class music learning activities: Do students find them important, interesting and useful? *International Journal of Music Education, 33* (2). SAGE Publications Ltd.

Manassero, M.A. y Vázquez, Á. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3*, Núm. 5-6.

Martínez, N. (2004). *Los Modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Murcia: Universidad de Murcia.

Martínez, et al. (Sin Fecha). *Programación Didáctica de Educación Física ESO 1º Curso. Manual para el profesorado*. Recuperado el 22 de noviembre de 2016, de [www.paidotribo.com/downloads/ESO1\\_Guia\\_Didactica.pdf](http://www.paidotribo.com/downloads/ESO1_Guia_Didactica.pdf)

McCammon, W. G. L., Jr. (2008). *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>

McPherson, G.E. y O'Neill, S.A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32 (2). SAGE Publications Ltd.

Montero, I. y Alonso, J. (1992). *El cuestionario MAPE-II*. En Alonso, j.: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (págs. 205-231). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Nelson, A.G. y Kokkonen, J. (2007). *Stretching Anatomy*. Champaign: Human Kinetics.

Neubauer, J. (1992). *La emancipación de la música*. Madrid: Editorial Visor.

Núñez, J.C. et al. (1997). *Cuestionario de evaluación de metas académicas en estudiantes de Educación Secundaria*. Oviedo: Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

Pardo, A. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Pelechano, V. (1975). *Cuestionario MAE (Motivación y Ansiedad de Ejecución)*. Madrid: Fraser Española.

Pérez, J. (2012). *El metrónomo: Origen y evolución*. Sinfonía Virtual. Recuperado el 14 de enero de 2017 de [http://www.sinfoniavirtual.com/revista/022/metronomo\\_origen\\_evolucion.php](http://www.sinfoniavirtual.com/revista/022/metronomo_origen_evolucion.php)

Prado, D. y Charaf, M. (2000). *Relajación creativa*. Barcelona: Ediciones Inde.

Purperhart, H. (2007). *El yoga una aventura para niños. Actividades de yoga para niños en grupo*. Madrid: Neo Person Ediciones.

Quevedo-Blasco, R.; Quevedo-Blasco, V.J. y Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6 (2), pp. 83-105.



Rivarola, M.F. (2003). La Imagen corporal en adolescentes mujeres. Su valor predictivo en trastornos alimentarios. *Fundamentos en humanidades*. Año IV – N° I/II (7/8), pp. 149 – 161. Universidad Nacional de San Luís.

Robb, S. y Carpenter, J. (2009). A review of music-based intervention reporting in pediatrics. *Journal of Health Psychology*, 14. SAGE Publications Ltd.

Rodríguez, M.F. (Sin Fecha). *Técnicas para el control de la ansiedad en los exámenes*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia. Recuperado el 04 de enero de 2017, de [https://qinnova.uned.es/archivos\\_publicos/qweb\\_paginas/3439/controlde-la-ansiedad.pdf](https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/3439/controlde-la-ansiedad.pdf)

Siankope, J. (2004), *Música e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la catarata.

Souchard, PH. (2005). *RPG. Principios de la reeducación postural global*. Badalona: Editorial Paidotribo.

Tejero, J.A. (2008). *Respiración consciente. Instrumento en el proceso terapéutico*. Recuperado el 11 de enero de 2017, de <http://psicopediahoy.com/respiracion-consciente-terapia/>

Vallerand, R.J. et al. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, pp. 1003-1017.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York:  
Springer-Verlag.



# ANEXOS



## Anexo I: Cuestionario Índice E.M.P.A.



EVALUACIÓN MOTIVACIONAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE COMO ELEMENTO  
CONTROL DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EL AULA (ÍNDICE E.M.P.A.)

SUJETO MUESTRA Nº \_\_\_\_\_



### CUESTIONARIO de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje



JUNTA DE ANDALUCÍA  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Proyecto de Investigación Educativa

En colaboración con la



ugr

Universidad  
de Granada  
(Grupo CTS261)

NOMBRE Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

GÉNERO: MASCULINO  FEMENINO

NOMBRE CENTRO DE ESTUDIO: \_\_\_\_\_

LOCALIDAD: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES

A continuación, se te van a presentar unas preguntas para evaluar tu nivel de motivación. Señala con una "x" la casilla que mejor corresponda con tu situación y recuerda que solo debes marcar una sola respuesta en cada una de las preguntas. Por favor responde con sinceridad.

*Muchas gracias por tu colaboración.*

	Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
1. Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí.					
2. Me preocupa lo que piensan de mí los compañeros(as) de clase cuando saco malas notas.					
3. Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas.					
4. Cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre.					
5. Cuando el profesor(a) me pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros(as) se rían de mí por no saber la respuesta.					
6. Cuando saco buenas notas me sigo esforzando y estudio igual o más.					
7. Estudio y hago las tareas porque me gusta cómo el profesor(a) da las clases.					
8. Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas.					
9. Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor(a) me manda en clase.					
10. Me gusta que los compañeros(as) de clase me feliciten por sacar buenas notas.					
11. Estudio y hago las tareas porque así el profesor(a) se lleva mejor conmigo.					
12. Me gusta que el profesor(a) me felicite por ser buen estudiante.					
13. Estudio y hago las tareas de clase para aprender a ser mejor persona en la vida.					
14. Me preocupa lo que el profesor(a) piensa de mí cuando me comporto mal en clase y no estudio.					
15. Estudio e intento sacar buenas notas para aprender a tomar decisiones correctas sin ayuda de nadie.					
16. Estudio para tener más aciertos y cometer menos errores en la vida.					

		Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
		1	2	3	4	5	
17.	Estudio porque me gusta y me divierte aprender.						
18.	Estudio e intento sacar buenas notas para poder tener un buen futuro cuando sea mayor.						
19.	Estudio y hago las tareas porque me gusta ser responsable.						
20.	Me gusta que el profesor(a) me mande tareas difíciles para aprender más.						
21.	Estudio y hago las tareas para que mi profesor(a) me considere un buen alumno(a).						
22.	Estudio más cuando el profesor(a) utiliza materiales variados y divertidos para explicar la clase.						
23.	Estudio e intento sacar buenas notas porque me gusta superar obstáculos y mejorar día a día.						
24.	Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?	NO 1	DEPENDE 2	SI 3			
		Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
		1	2	3	4	5	
25.	Estudio y hago las tareas para poder resolver, por mí mismo, los problemas que me surjan en la vida.						
26.	Me siento mal cuando hago bien un examen y el resultado es peor del que esperaba.						
27.	¿Te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?	NO 1	DEPENDE 2	SI 3			
		Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
		1	2	3	4	5	
28.	Estudio para aprender a cambiar cosas de mi vida que no me gustan y quiero mejorar.						
29.	Estudio para comprender mejor el mundo que me rodea y así, poder actuar mejor en él.						
30.	Me animo a estudiar más cuando saco buenas notas en algún examen.						
31.	Cuando las tareas de clase me salen mal, las repito hasta que me salgan bien.						
32.	Estudio más y mejor en clase cuando me gusta lo que el profesor(a) está explicando.						
33.	¿Te gusta estudiar?	No sé qué decir 1	Nada 2	Me gusta muy poco 3	Me da lo mismo 4	Me gusta bastante 5	Me gusta mucho 6



**OBSERVACIONES:**

Fecha: \_\_\_\_\_

**Anexo II: Carta de consentimiento informado de los autores del Índice E.M.P.A.**

**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Granada, 26 de noviembre de 2015

**RAÚL QUEVEDO-BLASCO**, como uno de los autores y en representación de los restantes,

**DECLARO** que he sido informado por Paloma Mora Goterris, con D.N.I. 53223197R, y domicilio en la Calle Santa Caterina 33, de Vila-real (Castellón), del empleo del **CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN MOTIVACIONAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE (ÍNDICE E.M.P.A.)** desarrollado por docentes de la Universidad de Granada y de la Junta de Andalucía, durante la investigación para su tesis doctoral, titulada: *“Educación y formación corporal para alumnos de secundaria a través del área de música”*.

Asimismo, **AUTORIZO** a Paloma Mora Goterris para que pueda emplear y difundir los resultados obtenidos tras el empleo del Cuestionario Índice E.M.P.A. en su investigación, a través de su trabajo de tesis doctoral, así como en futuras publicaciones relacionadas con su trabajo siempre y cuando cite el mencionado trabajo.

Firmado,



Dr. Raúl Quevedo Blasco

(26 /11/2015)

## Anexo III: Cuestionario AM-1

Cuestionario de **AUTOMENSAJES MOTIVACIONALES**

© J. Alonso Tapia

Apellidos ..... Nombre .....

Centro ..... Curso . . . . Edad (En años y meses). . . . Fecha . . . . .

Este cuestionario contiene una serie de frases que expresan pensamientos que a veces nos vienen a la cabeza cuando vamos a hacer una tarea, mientras la estamos haciendo, o cuando ya la hemos terminado; o, simplemente, cuando pensamos en lo que podemos o no podemos hacer con nuestro esfuerzo o nuestra inteligencia.

Tu tarea consiste en señalar la FRECUENCIA con que tales pensamientos te vienen a la cabeza. Para ello debes rodear con un círculo el número correspondiente en la hoja de respuestas, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

0....Nunca 1...Casi nunca 2....Algunas veces 3...Muchas veces 4....Muchísimas veces

	Frecuencia
1. Tendré mucha o poca inteligencia, pero la que tengo se debe a mi esfuerzo.....	0 1 2 3 4
2. Si me lo propusiera lograría ser más inteligente de lo que soy.....	0 1 2 3 4
3. Nunca podré ponerme a la altura de los más inteligentes.....	0 1 2 3 4
4. Estoy convencido de que el listo nace y no se hace.....	0 1 2 3 4
5. Sólo los más inteligentes saben hacer bien las cosas.....	0 1 2 3 4
6. Estoy convencido de que uno no puede hacer nada para mejorar su inteligencia.....	0 1 2 3 4
7. Con frecuencia envidio la suerte de los más listos y pienso que nunca llegaré a ser como ellos.....	0 1 2 3 4
8. Con un poco de esfuerzo, uno puede llegar a ser tan listo como cualquiera.....	0 1 2 3 4
9. En realidad no sé por qué me preocupo; sé que esto no me saldrá bien.....	0 1 2 3 4
10. No creo que tenga problema; esto es muy fácil.....	0 1 2 3 4
11. Vamos a ver cómo puedo solucionar esto.....	0 1 2 3 4
12. No sé por dónde empezar; esto es demasiado difícil para mí.....	0 1 2 3 4
13. La verdad es que no sé cómo podré hacer esto.....	0 1 2 3 4
14. Me parece que, haga lo que haga, esto nunca me saldrá bien.....	0 1 2 3 4
15. No sé por qué me preocupo; lo mío no tiene solución.....	0 1 2 3 4
16. Siempre me toca hacer a mí lo más difícil.....	0 1 2 3 4
17. Si lo intento, lograré hacerlo.....	0 1 2 3 4
18. No sé por qué me preocupo; esto no es demasiado importante.....	0 1 2 3 4
19. Seguro que esta vez me sale mejor que a nadie.....	0 1 2 3 4
20. Esto es una tontería; no sé para qué lo ponen si lo hace cualquiera.....	0 1 2 3 4
21. Esto es demasiado difícil para mí; nunca lo podré hacer.....	0 1 2 3 4
22. Si esto me sale mal se reirán de mí todos mis compañeros.....	0 1 2 3 4
23. Esto es muy fácil; no tengo más que pensarlo un poco.....	0 1 2 3 4
24. Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido; cuando me lo propongo, nada se me resiste.....	0 1 2 3 4
25. Seguramente me ha salido mal; la verdad es que nunca cambiaré.....	0 1 2 3 4
26. He tenido muy mala suerte; he de evitar que esto me vuelva a ocurrir.....	0 1 2 3 4
27. La verdad es que esto no es lo mío.....	0 1 2 3 4
28. Cuando el profesor se dé cuenta de que no me ha salido bien, no sé lo que va a pasar.....	0 1 2 3 4
29. La verdad es que ha sido cosa de suerte.....	0 1 2 3 4
30. Por fin acabé; soy el mejor.....	0 1 2 3 4
31. Esto ha sido rápido; con un poco de esfuerzo sale enseguida.....	0 1 2 3 4
32. Esto marcha; a ver si consigo que no se me olvide cómo lo he hecho; voy a repasarlo.....	0 1 2 3 4
33. Todo lo que necesito es un poco de suerte.....	0 1 2 3 4
34. Los demás se burlarán de mí si no lo consigo.....	0 1 2 3 4
35. Por fin he terminado, estoy contento; realmente he aprendido mucho con esta tarea.....	0 1 2 3 4
36. Esto está claro; creo que si tengo que hacer otra tarea como esta no tendré ningún problema.....	0 1 2 3 4
37. Me salió mal; no creo que valga para estas cosas.....	0 1 2 3 4
38. Está visto; por mucho que me esfuerce nunca lo conseguiré.....	0 1 2 3 4
39. Ya he acabado; ha sido un desastre; desde luego, sirvo para poco.....	0 1 2 3 4
40. Después de esto, creo que puedo conseguir lo que me proponga.....	0 1 2 3 4
41. Nunca he tenido suerte para estas cosas.....	0 1 2 3 4
42. Lo que salga de todo esto es sólo una cuestión de suerte.....	0 1 2 3 4
43. Me ha salido bien; desde luego, el que vale, vale.....	0 1 2 3 4
44. Soy un desastre.....	0 1 2 3 4

**Anexo IV: Carta de consentimiento informado del autor del cuestionario AM-1**

**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Madrid, 16 de noviembre de 2015

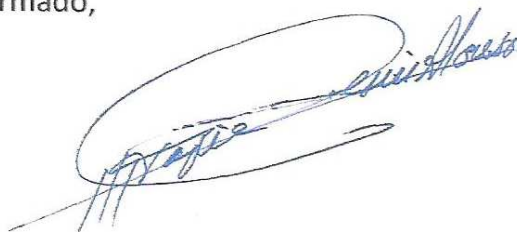
Jesús Alonso Tapia, con D.N.I. número 128401-S, y con domicilio en c/ Marqués de la Valdavia, 100, 28100-Alcobendas (Madrid).

---

**DECLARO** que he sido informado por Paloma Mora Goterris, con D.N.I. 53223197R, y domicilio en la Calle Santa Caterina 33, de Vila-real (Castellón), del empleo del **CUESTIONARIO DE AUTOMENSAJES MOTIVACIONALES (AM-1)** desarrollado por mí, durante la investigación para su tesis doctoral, titulada: *“Educación y formación corporal para alumnos de secundaria a través del área de música”*.

Asimismo, **AUTORIZO** a Paloma Mora Goterris para que pueda emplear y difundir los resultados obtenidos tras el empleo del Cuestionario AM-1 en su investigación, a través de su trabajo de tesis doctoral, así como en futuras publicaciones relacionadas con su trabajo.

Firmado,



Jesús Alonso Tapia

## **Anexo V: Cartas de presentación para los I.E.S.**

Vila-real, 2 de octubre de 2012

Buenos días,

Mi nombre es Paloma Mora Goterris (D.N.I. 53223197-R) y soy profesora de dolçaina en el Centro Municipal de las Artes Rafel Martí de Viciana (CMA) de Burriana y en la Escuela de Dolçaina i Tabal (EDIT) de Vila-real.

El pasado curso escolar 2011/2012 realicé el Máster universitario en profesor/a de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas en la Universitat Jaume I de Castellón, y en estos momentos estoy realizando una investigación para mi tesis doctoral dentro del programa de doctorado en educación secundaria de la misma universidad.

Mi tesis doctoral, titulada *Educación y formación corporal para alumnos de secundaria a través del área de música*, es una continuación del trabajo final de máster que desarrolle a partir de una propuesta didáctica que puse en práctica con los alumnos de 4º de la ESO del IES Miralcamp durante mi periodo de prácticas, y está dirigida a trabajar con los alumnos de la ESO una propuesta interdisciplinar que contempla diferentes aspectos relativos a la prevención de dolencias y enfermedades provocadas por los malos hábitos posturales y la falta de concienciación que existe en estos momentos en nuestra sociedad, con la finalidad de promover la motivación de estos alumnos por sus estudios y al mismo tiempo dotarlos de herramientas que les pueden ser de utilidad para cuidar de su salud. Esta propuesta pone en práctica al mismo tiempo contenidos propios de la asignatura de música, de ciencias naturales y de educación física

Para demostrar que el empleo de esta programación alternativa favorece la motivación por la asignatura de música se realiza una intervención de una duración aproximada de 12 sesiones, que 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. Estas sesiones se realizarían una vez cada dos o tres semanas (a convenir con el profesorado) durante la segunda y la tercera evaluaciones del presente curso escolar 2012/2013. Durante estas sesiones los alumnos recibirían clases de educación y formación corporal a través de la asignatura de música que se irían evaluando y readaptando tras cada una de las sesiones por medio de un diario personal de clase y el resto de instrumentos de evaluación.

Desde el punto de vista legal, mediante este proyecto se pretenden trabajar nueve de los quince objetivos establecidos el decreto 112/2007 para las enseñanzas de música durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), centrados básicamente en el estudio de la historia y la interpretación musical, y que podemos encontrar publicados en el D.O.C.V nº5562 de 24/07/2007 pág. 30570 y 30571.

Al mismo tiempo, se pretende trabajar la competencia cultural y artística citada en la página 689 del Real Decreto 1631/2006; BOE nº 5 de 5/1/2007 que compete a la asignatura de música, y las ocho competencias básicas identificadas dentro del marco de la propuesta realizada por la Unión Europea.

Las actividades propuestas pretenden trabajar diversos contenidos curriculares establecidos dentro de los contenidos mínimos para la asignatura de música 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 y por el DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, publicado en el *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (DOCV) el 24 de julio de 2007, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.

Espero que mi propuesta les resulte interesante y que den su visto bueno para poder llevarla a cabo en el IES Miralcamp,

Saludos,



Paloma Mora Goterris

**Nota:** Adjunto mi Trabajo Final de Máster para que puedan disponer de más información

Vila-real, Mayo de 2013

Buenos días,

Mi nombre es Paloma Mora Goterris (D.N.I. 53223197-R) y soy profesora de dolçaina en el Centro Municipal de las Artes Rafel Martí de Viciana (CMA) de Burriana y en la Escuela de Dolçaina i Tabal (EDIT) de Vila-real.

El pasado curso escolar 2011/2012 realicé el Máster universitario en profesor/a de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas en la Universitat Jaume I de Castellón, y en estos momentos estoy realizando una investigación para mi tesis doctoral dentro del programa de doctorado en educación secundaria de la misma universidad.

Mi tesis doctoral, titulada *Educación y formación corporal para alumnos de secundaria a través del área de música*, es una continuación del trabajo final de máster que desarrolle a partir de una propuesta didáctica que puse en práctica con los alumnos de 4º de la ESO del IES Miralcamp durante mi periodo de prácticas, y está dirigida a trabajar con los alumnos de la ESO una propuesta interdisciplinar que contempla diferentes aspectos relativos a la prevención de dolencias y enfermedades provocadas por los malos hábitos posturales y la falta de concienciación que existe en estos momentos en nuestra sociedad, con la finalidad de promover la motivación de estos alumnos por sus estudios y al mismo tiempo dotarlos de herramientas que les pueden ser de utilidad para cuidar de su salud. Esta propuesta pone en práctica al mismo tiempo contenidos propios de la asignatura de música, de ciencias naturales y de educación física



Para demostrar que el empleo de esta programación alternativa favorece la motivación por la asignatura de música se realiza una intervención de una duración aproximada de 12 sesiones, que 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. Estas sesiones se realizarían una vez cada dos o tres semanas (a convenir con el profesorado) durante la primera y la segunda evaluaciones del próximo curso escolar 2013/2014. Durante estas sesiones los alumnos recibirían clases de educación y formación corporal a través de la asignatura de música que se irían evaluando y readaptando tras cada una de las sesiones por medio de un diario personal de clase y el resto de instrumentos de evaluación.

Desde el punto de vista legal, mediante este proyecto se pretenden trabajar nueve de los quince objetivos establecidos el decreto 112/2007 para las enseñanzas de música durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), centrados básicamente en el estudio de la historia y la interpretación musical, y que podemos encontrar publicados en el D.O.C.V nº5562 de 24/07/2007 pág. 30570 y 30571.

Al mismo tiempo, se pretende trabajar la competencia cultural y artística citada en la página 689 del Real Decreto 1631/2006; BOE nº 5 de 5/1/2007 que compete a la asignatura de música, y las ocho competencias básicas identificadas dentro del marco de la propuesta realizada por la Unión Europea.

Las actividades propuestas pretenden trabajar diversos contenidos curriculares establecidos dentro de los contenidos mínimos para la asignatura de música 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 y por el DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, publicado en el *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (DOCV) el 24 de julio de 2007, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.

Espero que mi propuesta les resulte interesante y que den su visto bueno para poder llevarla a cabo en el IES Tárrega,

Saludos,



Paloma Mora Goterris

**Nota:** Adjunto mi Trabajo Final de Máster para que puedan disponer de más información

## Anexo VI: Certificados de los Consejos Escolares de los I.E.S.



CONSELLERIA D' EDUCACIÓ,  
FORMACIÓ I OCUPACIÓ



UNIÓN EUROPEA  
FONDO SOCIAL EUROPEO



INSTITUT D'EDUCACIÓ  
SECUNDÀRIA "MIRALCAMP"  
C/Miralcamp, 126  
12540 - Vila-real (Castelló)  
12003444@edu.gva.es  
http://iesmiralcamp.edu.gva.es

PREMI  
FORMACIÓ PROFESSIONAL 2002  
GENERALITAT VALENCIANA  
CAMBRES DE COMERÇ

1r i 2n PREMI 2007  
1r PREMI 2008  
1r i 3r PREMI 2009  
2n PREMI 2010  
1r i 3r PREMI 2011  
EMPRESSES INNOVADORES

CENTROS EUROPEOS DE EMPRESAS  
INNOVADORAS

CENTRE PILOT DEL PROGRAMA DE  
BONES PRÀCTIQUES DE TRANSICIÓ  
PRIMÀRIA—SECUNDÀRIA 2010/2011

En **CARLOS D. JUAN CASTAÑO**, com a **secretari** de l'Institut d'Educació Secundària MIRALCAMP amb codi 12003444 de Vila-real (Castelló).

### CERTIFIQUE

Que na **PALOMA MORA GOTERRIS** amb DNI 53.223.197 – R, va sol·licitar la realització d'una investigació educativa per a poder desenvolupar la seua tesi doctoral titulada "Educación y Formación Corporal para Alumnos de Secundaria a través del Área de Música".

Aquesta sol·licitud es va tractar al Consell Escolar del dia 2 d'octubre de 2012 i se li va atorgar l'aprovació.

I perquè així conste i surta els efectes oportuns, a petició de la interessada, lliure el present certificat, a Vila-real, 6 de novembre de 2012.

Vist-i-plau

La Directora

El secretari

Signat: M<sup>a</sup> Ángeles Alba Peralta



Signat: Carlos D. Juan Castaño

Vila-real,

6 NOV. 2012

El funcionari autoritzant:

CARLES D. JUAN

TELEFONS: 964524412 – 964520291 – 964533752 / FAX 964528136

 <b>GENERALITAT VALENCIANA</b> <small>CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, FORMACIÓ I OCUPACIÓ</small>   <b>INSTITUT FRANCESC TÀRREGA</b> <small>VILA-REAL</small> 	<b>CERTIFICAT</b>	IP-QUA-0310-002/11
		Rev.0
		1 / 1

Vicenta Sorribes Vicent com a secretària de l'I.E.S. Francesc Tàrraga,

**CERTIFIQUE:**

Que el consell escolar de l'I.E.S. en sessió de 22 de maig de 2013 aprova per unanimitat que **Paloma Mora Goterris** continue al nostre centre durant el curs escolar 2013-14 la tesi doctoral sobre *Educació i formació corporal per a alumnes de secundària a través de l'àrea de música*.

I perquè conste i complisca els efectes escaients, signe el present certificat amb el vistiplau del director del centre, a Vila-real a 17 de juny de 2013.

Vistiplau

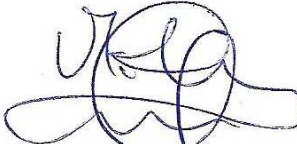
El director



Josep V. Font i Ten



La secretària



Vicenta Sorribes Vicent

## **Anexo VII: Solicitudes de autorización**

Vila-real, 6 de noviembre de 2012

**Asunto:** Solicitud de autorización para la realización de una investigación educativa en el I.E.S Miralcamp de Vila-real

**Destinación:** Inspección general

Secretaría Autonómica de Educación

Avenida Campanar, 32

46015, Valencia

**Paloma Mora Goterris**, con **D.N.I. 53223197-R** y domicilio en la Plaza Dos de Mayo número 19 de Vila-real, Castellón,.....

**EXPONE**, que ha sido aceptada en el periodo de investigación del programa de doctorado (R.D. 1393/2007), Código: 14034 – Doctorado en Educación Secundaria, del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón, en fecha 30 de octubre de 2012, y.....

**SOLICITA**, tras haber recibido la aprobación de la dirección y del Consejo Escolar del I.E.S. Miralcamp de Vila-real, la autorización de la Inspección General de la Secretaría Autonómica de Educación para poder llevar a cabo en el citado centro educativo la investigación educativa correspondiente, basada en una propuesta didáctica con la que se pretende trabajar la educación y la formación corporal de los alumnos de secundaria a través de la asignatura de música.

Se adjunta documentación que verifica la admisión en el citado programa de doctorado de la Universidad Jaume I de Castellón, y la aprobación por parte del Consejo

Escolar del I.E.S. Miralcamp para llevar a cabo la investigación con los alumnos del citado centro educativo.

La interesada,



Paloma Mora Goterris

REG. SAUDD: 25539  
FECHA: 12-11-12

ES/510



SECRETARIA AUTONÒMICA  
D'EDUCACIÓ  
INSPECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ

Av. de Campanar, 32 - 46015  
VALÈNCIA  
Tel.:96.197.04.46- Fax: 96.197.00.02

Asunto: Solicitud de autorización de una investigación educativa en el IES  
Miralcamp de Vila-real

Destinataria: Dña. Paloma mora Goterris  
Plaza Dos de Mayo, 19  
Vila-real (Castelló)

Vista la solicitud, con fecha de registro de entrada en la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació de 7 de noviembre de 2012 de Dña. Paloma Mora Goterris, para poder llevar a cabo en el IES Miralcamp de Vila-real la investigación educativa basada en una propuesta didáctica con la que se pretende trabajar la educación y la formación corporal de los alumnos de secundaria a través de la asignatura de música;

Le comunico que según Instrucciones de 3 de febrero de 2010, de la Secretaría autonómica de Educación, sobre el procedimiento a seguir en la autorización para la cumplimentación de cuestionarios, por parte del alumnado de centros docentes para PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN; LA SOLICITUD DEBE IR ACOMPAÑADA DE LA SIGUIENTE DOCUMENTACIÓN:

- Nombre y director/a del proyecto.
- Objetivos y ámbito de estudio.
- **Modelo de cuestionario que debe cumplimentar el alumnado.**
- Relación de centros docentes y nivel educativo donde se pretende realizar el estudio.
- Compromiso por parte del director/a del proyecto, de remitir a la secretaría Autonómica de Educación, los resultados obtenidos del estudio realizado, pormenorizados por centro docente, donde se haya realizado el proyecto.

Habiéndose revisado la documentación enviada para la correspondiente Resolución se ha detectado la falta de **Modelo de cuestionario que debe cumplimentar el alumnado.**

**Lo cual pongo en su conocimiento.**

Valencia, 8 de noviembre de 2012  
EL SECRETARIO AUTONÓMICO DE EDUCACIÓN

  
Rafael Carbonell Peris

Vila-real, 16 de noviembre de 2012

Asunto: Solicitud de autorización para la realización de una investigación educativa en el I.E.S Miralcamp de Vila-real

Destinatario: Rafael Carbonell Peris

Secretario Autonómico de Educación

Secretaría Autonómica de Educación

Inspección general de educación

Avenida Campanar, 32

46015, Valencia

**Paloma Mora Goterris**, con D.N.I. 53223197-R y domicilio en la Plaza Dos de Mayo número 19 de Vila-real, Castellón,.....

**EXPONE** tras recibir la contestación a su solicitud para recibir la autorización de la Inspección General de la Secretaría Autonómica de Educación para poder llevar a cabo en el I.E.S. Miralcamp de Vila-real una investigación educativa para la realización de su tesis doctoral en el programa de doctorado (R.D. 1393/2007), Código: 14034 – Doctorado en Educación Secundaria, del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón, **que su investigación no consiste únicamente en la cumplimentación de cuestionarios por parte del alumnado de centros docentes**.....

**SOLICITA**, tras haber recibido la aprobación de la dirección y del Consejo Escolar del I.E.S. Miralcamp de Vila-real, **la autorización de la Inspección General de la Secretaría Autonómica de Educación para poder llevar a cabo con los alumnos del citado centro educativo las sesiones necesarias para la investigación educativa correspondiente**, basada en una propuesta didáctica con la que se pretende trabajar la educación y la formación corporal de los alumnos de secundaria a través de la asignatura de música.

Se adjunta la carta recibida en contestación de la anterior solicitud y un modelo de cuestionario que debe cumplimentar el alumnado.

La interesada,



Paloma Mora Goterris



Vila-real, 17 de Junio de 2013

**Asunto:** Solicitud de ampliación de la autorización para la realización de la segunda fase de la investigación educativa en el I.E.S Francesc Tàrrega de Vila-real

**Destinatario:** Rafael Carbonell Peris

Secretario Autonómico de Educación

Secretaría Autonómica de Educación

Inspección general de educación

Avenida Campanar, 32

46015, Valencia

**Paloma Mora Goterris**, con **D.N.I. 53223197-R** y domicilio en la Calle Santa Caterina número 33 de Vila-real, Castellón,.....

**EXPONE**, tras recibir la autorización de la Inspección General de la Secretaría Autonómica de Educación para poder llevar a cabo una investigación educativa en el I.E.S. Miralcamp de Vila-real para la realización de su tesis doctoral en el programa de doctorado (R.D. 1393/2007), Código: 14034 – Doctorado en Educación Secundaria, del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón, **que necesita que esta autorización sea ampliada para poder ejecutar la segunda fase de la investigación en un segundo centro educativo situado en la misma localidad**.....

**SOLICITA**, tras haber recibido la aprobación de la dirección y del Consejo Escolar del I.E.S. Francesc Tàrrega de Vila-real, **la ampliación de la autorización de la Inspección General de la Secretaría Autonómica de Educación para poder llevar a cabo con los alumnos del citado centro educativo la segunda fase de la**

**correspondiente investigación educativa durante el curso académico 2013/2014.**

Dicha investigación se basa en una propuesta didáctica con la que se pretende trabajar la educación y la formación corporal a través de la asignatura de música para promover la motivación de los alumnos y ofrecerles recursos que les sean de aplicación para su crecimiento académico y personal.

Se adjunta la autorización previa así como la aprobación por parte del Consejo Escolar del I.E.S. Francesc Tàrraga para poder llevar a cabo la investigación con los alumnos del citado centro educativo.

La interesada,



Paloma Mora Goterris

## Anexo VIII: Autorizaciones del Inspector Autonómico



REG. SANJA: 26888  
RECUI: 23-J1-J2

ES/SSJ



Resolución de 30 de julio de 2012 del Secretario Autonómico de Educación de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo por la que se autoriza el proyecto de investigación educativa basada en una propuesta didáctica con la que se pretende trabajar la educación y la formación corporal de los alumnos de secundaria a través de la asignatura de música en el IES Miralcamp de Vila-real, cuya investigadora es Dña. Paloma Mora Goterris.

Vista la solicitud, con fecha de registro de entrada 21/11/2012, de Dña. Paloma Mora Goterris y según las competencias que me confiere el Decreto 98/2011 de 26 de agosto, del Consell, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo,

### RESUELVO

1º. Autorizar la realización del proyecto de investigación anteriormente citado que se llevará a cabo en el IES Miralcamp de Vila-real.

2º. Dicho proyecto de investigación deberá contar con la autorización previa de los padres de los alumnos que participen en el mismo, debiendo garantizarse en todo caso la confidencialidad de sus respuestas, la protección de datos según la normativa aplicable al efecto.

3º La participación del profesorado y del alumnado en dicho proyecto es asimismo voluntaria y se enmarca en la autonomía pedagógica y organizativa que le confiere la normativa vigente a los centros educativos. Así, será el equipo investigador el que se dirija a los centros educativos para proponerles su participación en dicho proyecto, pudiendo mostrar la presente autorización a los directores de los mismos.

4º La Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento Administrativo Común (BOE núm. 285, de 27.11.92) y en los artículos 10, 14 y 46 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa (BOE núm.167, de 14.07.98), el presente acto pone fin a la vía administrativa, pudiendo ser recurrido potestativamente en reposición o bien cabrá plantear de forma directa el recurso contencioso- administrativo en los plazos y ante los órganos que se indican a continuación:

a) El recurso de reposición deberá interponerse ante el Secretario Autonómico de Educación de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente al de su notificación.

b) El recurso contencioso-administrativo deberá plantearse ante el Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana en el plazo de dos meses a contar desde el día siguiente al de su notificación.

Lo que pongo en su conocimiento y a los efectos oportunos.

Valencia, a 21 de noviembre de 2012  
EL SECRETARIO AUTONÓMICO DE EDUCACIÓN



Rafael Carbonell Peris



CONSELLERIA D'EDUCACIÓ,  
CULTURA I ESPORT  
SECRETARIA AUTONÒMICA  
D'EDUCACIÓ I FORMACIÓ

Av. de Campanar, 32  
46015 - València  
Tlf: 961970659  
Fax: 961970002

Registre General	
Data	24 Juny 2013
Eixida	2013/15566 05ED002/2013/1365/S

**D<sup>a</sup>. Paloma Mora Goterris**  
**C/ Santa Caterina, n<sup>o</sup> 33**  
**12540 Vila-real (Castellón)**

SAEF:JFS/mms

**Asunto: Autorización Proyecto Investigación Educativa basada en una propuesta didáctica con la que se pretende trabajar la educación y la formación corporal de los alumnos de secundaria a través de la asignatura de música en el IES Francesc Tárrega de Vila-real.**

Adjunto remitimos Resolución de 21 de junio de 2013 del Secretario Autonómico de Educación y Formación de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de Valencia, por la que se autoriza el Proyecto de investigación Educativa basada en una propuesta didáctica con la que se pretende trabajar la educación y la formación corporal de los alumnos de secundaria a través de la asignatura de música en el IES Francesc Tárrega de Vila-real, cuya investigadora es D<sup>a</sup>. Paloma Mora Goterris.

Valencia, 24 de junio de 2013

**Coordinador-Asesor de la Secretaría Autonómica  
de Educación y Formación**

**Juan Fuentes Santamarta**

Resolució de 21 juny de 2013 del Secretari Autòmic de Educació i Formació de la Conselleria de Educació, Cultura i Deporte, per la que se autoriza el projecte de investigació educativa basada en una proposta didàctica con la que se pretende trabajar la educación y la formación corporal de los alumnos de secundaria a través de la asignatura de música en el IES Francesc Tàrraga de Vila-real, cuya investigadora es Dña. Paloma Mora Goterris.

Vista la solicitud, con fecha de registro de entrada 19/06/2013, de Dña. Paloma Mora Goterris y según las competencias que me confiere el Decreto 98/2011 de 26 de agosto, del Consell, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Conselleria de Educació, Formació y Empleo,

### RESUELVO

1º. Ampliar la autorización para la realización de la segunda fase del proyecto de investigación anteriormente citado, en los mismos términos que se autorizaron en la Resolución de autorización, de 21 de noviembre de 2012, del Secretario Autòmic de Educació, llevada a cabo en el IES Miralcamp de Vila-real, y que se llevará a cabo durante el curso 2013/14, en el IES Francesc Tàrraga de Vila-real.

2º. Dicho proyecto de investigación deberá contar con la autorización previa de los padres de los alumnos que participen en el mismo, debiendo garantizarse en todo caso la confidencialidad de sus respuestas, la protección de datos según la normativa aplicable al efecto.

3º La participación del profesorado y del alumnado en dicho proyecto es asimismo voluntaria y se enmarca en la autonomía pedagógica y organizativa que le confiere la normativa vigente a los centros educativos. Así, será el equipo investigador el que se dirija a los centros educativos para proponerles su participación en dicho proyecto, pudiendo mostrar la presente autorización a los directores de los mismos.

4º La Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento Administrativo Común (BOE núm. 285, de 27.11.92) y en los artículos 10, 14 y 46 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa (BOE núm.167, de 14.07.98), el presente acto pone fin a la vía administrativa, pudiendo ser recurrido potestativamente en reposición o bien cabrá plantear de forma directa el recurso contencioso- administrativo en los plazos y ante los órganos que se indican a continuación:

- a) El recurso de reposición deberá interponerse ante el Secretario Autòmic de Educació de la Conselleria de Educació, Formació y Empleo, en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente al de su notificación.
- b) El recurso contencioso-administrativo deberá plantearse ante el Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana en el plazo de dos meses a contar desde el día siguiente al de su notificación.

Lo que pongo en su conocimiento y a los efectos oportunos.

Valencia, a 21 de junio de 2013  
EL SECRETARIO AUTÓNOMICO DE EDUCACIÓN



Rafael Carbonell Peris

## Anexo IX: Documento de autorización de los padres



INSTITUT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA  
 "MIRALCAMP" C/Miralcamp, 126  
 12540 - Vila-real (Castelló)  
 Tlf. 964 52 44 12 Fax. 964 52 81 36 [12003444@edu.gva.es](mailto:12003444@edu.gva.es)

### ACTIVITAT EXTRAORDINÀRIA DEL DEPARTAMENT DE MÚSICA

<b>ACTIVITAT</b>	Educació i formació corporal a través de la música
<b>DIA / HORARI</b>	Periòdicament al llarg de tot el curs escolar en l'horari habitual de l'assignatura de música.
<b>PROFESSORAT</b>	Paloma Mora i Toni Navarro
<b>ALUMNAT</b>	Alumnat de 2º i 3º ESO

### AUTORIZACIÓ

<p>Sr/a _____          Con DNI núm. _____          (padre, madre, tutor/a) del alumno/a</p> <hr/> <p>del curso y grupo _____ de este centro.</p> <p><b>Sí</b> <input type="checkbox"/> <b>No</b> <input type="checkbox"/> <b>AUTORIZO</b> a mi hijo/-a a participar en la actividad extraordinaria antes descrita.</p> <p>EXIMO al Instituto y al profesorado encargado de la actividad de cualquier consecuencia o accidente derivados del incumplimiento por parte de mi hijo/ -a de las normas que se establezcan para el desarrollo de dicha actividad.</p>	<p>En/Na _____          Amb DNI núm. _____          (pare, mare, tutor/a) de l'alumne/a</p> <hr/> <p>del curs i grup _____ d'aquest centre.</p> <p><b>Sí</b> <input type="checkbox"/> <b>No</b> <input type="checkbox"/> <b>AUTORITZE</b> el meu fill/a a participar en l'activitat extraordinària abans descrita.</p> <p>EXIMESC l' Institut i el professorat encarregat de l'activitat de qualsevol conseqüència o accident derivats de l' incompliment per part del meu fill/ -a de les normes que s'establesquen per al desenvolupament de l'esmentada activitat.</p>
---	---

Vila-real, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

Signat el pare, mare, tutor/a

**Nota:** L'esmentada activitat pretén oferir als alumnes d'Educació Secundària Obligatoria una educació i una formació bàsiques en consciència corporal, amb la finalitat de fer-los coneixedors d'una sèrie de ferramentes i de tècniques que els ajudaran a pervindre lesions i infermetats derivades d'un abús o d'un ús inadequat del cos durant les seues activitats quotidianes.



## PROJECTE D'EDUCACIÓ I FORMACIÓ CORPORAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA

Aquest projecte pretén oferir als alumnes d'Educació Secundària Obligatòria una educació i una formació bàsiques en consciència corporal, amb la finalitat de fer-los coneixedors d'una sèrie de ferramentes i de tècniques que els ajudaran a previndre lesions i enfermetats derivades d'un abús o d'un ús inadequat del cos durant les seues activitats quotidianes.

Es desenvoluparà de forma periòdica en hores de la matèria de música per Paloma Mora i Goterris.

La realització del projecte dins del centre ha sigut aprovada pel Consell Escolar i també per la Conselleria d'Educació. Amb el present escrit s'informa del projecte i es demana consentiment explícit per a la participació en ell.

---

### AUTORITZACIÓ

En/Na \_\_\_\_\_ amb DNI núm. \_\_\_\_\_,  
(pare, mare, tutor/a) de l'alumne/a \_\_\_\_\_  
del curs i grup \_\_\_\_\_ d'aquest centre, autoritze el meu fill/a a participar  
en el projecte abans descrit.

Vila-real, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

Signat el pare, mare, tutor/a

## **Anexo X: Test inicial de conocimientos previos**

**NOMBRE:**

**APELLIDOS:**

**FECHA:**

### **TEST INICIAL DE CONOCIMIENTOS PREVIOS**

Rodea la respuesta que creas que es la correcta:

**1) Es importante estirar:**

- a- Solo antes de realizar una actividad física
- b- Solo después de realizar una actividad física
- c- Regularmente, para mantener la elasticidad de todos los músculos y evitar lesiones y enfermedades musculares.
- d- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

**2) El esternocleidomastoideo:**

- a- Contribuye a mantener la estabilidad de la columna cervical.
- b- Permite realizar la flexión y la rotación del cuello.
- c- Es un músculo que contribuye a mantener la estabilidad de la columna cervical, permite realizar la flexión y la rotación del cuello y participa en la inspiración.
- d- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

**3) El atlas es:**

- a- Un satélite del planeta Saturno.
- b- El nombre de la primera vértebra cervical, situada en el cuello.
- c- Un libro de mapas.
- d- Todas las respuestas anteriores son correctas.

**4) El diafragma es:**

- a- Un hueso.
- b- Un músculo.



- c- Un órgano.
  - d- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.
- 5) El diafragma está:**
- a- En el tórax.
  - b- En el abdomen.
  - c- Entre el tórax y el abdomen.
  - d- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.
- 6) El tríceps braquial:**
- a- Se llama así por ser un músculo de tres cabezas.
  - b- Nos permite realizar la extensión del codo.
  - c- Es un músculo muy grueso, que ofrece posibilidades mucho mayores que las que necesita cualquier ser humano.
  - d- Todas las respuestas anteriores son correctas.
- 7) Los músculos abdominales, y en especial el recto mayor del abdomen, son:**
- a- Unos músculos que los modelos tienen muy bien tonificados.
  - b- Unos músculos que ayudan a mantener la posición erecta y a mantener las vísceras en su posición.
  - c- Unos músculos que ayudan a mantener la posición erecta, ayudan a mantener las vísceras en su posición y participan en la respiración como músculos espiradores.
  - d- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.
- 8) Conocer técnicas de relajación nos puede ser útil:**
- a- Para controlar los nervios y la ansiedad durante los periodos de exámenes.
  - b- Para aumentar nuestro nivel de conciencia, mejorando nuestra salud, y permitiéndonos ver el mundo de un modo más positivo.
  - c- Para combatir el estrés.
  - d- Todas las respuestas anteriores son correctas.

**9) La higiene postural, o prevención de posturas inadecuadas:**

- a- Es importante para evitar malos hábitos que pongan en riesgo nuestro sistema músculo-esquelético durante la práctica deportiva.
- b- Es importante para evitar malos hábitos que pongan en riesgo nuestro sistema músculo-esquelético durante el estudio y la realización de actividades académicas.
- c- Es importante para evitar malos hábitos que pongan en riesgo nuestro sistema músculo-esquelético durante la realización de cualquier actividad y en cualquier momento de nuestra vida cotidiana.
- d- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

**10) La capacidad respiratoria de una persona, o lo que es lo mismo, el volumen de aire que cabe en sus pulmones:**

- a- Aumenta en proporción a su tamaño.
- b- Aumenta en relación a su edad.
- c- Aumenta en relación a su edad, pero se puede trabajar con ejercicios específicos.
- d- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

Responde brevemente a las siguientes preguntas:

- 1) **¿Practicas algún deporte habitualmente? ¿Cuál? ¿Con que frecuencia?**
- 2) **¿Qué tipo de música prefieres? ¿Cuál es tu canción preferida? Especifica el nombre del grupo o cantante que la canta o la toca, o en su caso, el compositor.**
- 3) **¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?**
- 4) **¿Te sueles estresar en época de exámenes, o si tienes que hablar o tocar la flauta delante de alguien?**

**Anexo XI: Ejemplos de tablas de estiramientos de los alumnos**

**Ejemplo 1**

The image shows a hand-drawn stretching routine divided into two sections: 'Dejate amar' (left) and 'Amor' (right). Each section contains a list of exercises with stick figures and numbered instructions.

**Dejate amar:**

- 1. movimiento de brazos (x4)
- 2. "X" con los brazos (x4)
- 3. brazos arriba, brazos abajo (x8)
- 4. codos atrás, pecho fuera (x4)
- 5. Codo derecho hacia izquierda, codo izquierdo hacia derecha (x8)

**Amor:**

- 1. movimiento de torso hacia arriba (x4)
- 2. brazos pletas, palmadas (x4)
- 3. Brazos arriba, brazos abajo (x4)
- 4. movimiento de muñecas (x4)
- 5. movimiento de codo (intermedio) (x4)

At the bottom of the page, there are three stick figures and a box with an 'X' inside, likely representing a student's name or a specific exercise.

## Ejemplo 2

XXXXXXXXXXXX

# ESTIRAMIENTOS

CANCIÓN  
DJ Got us falling in love

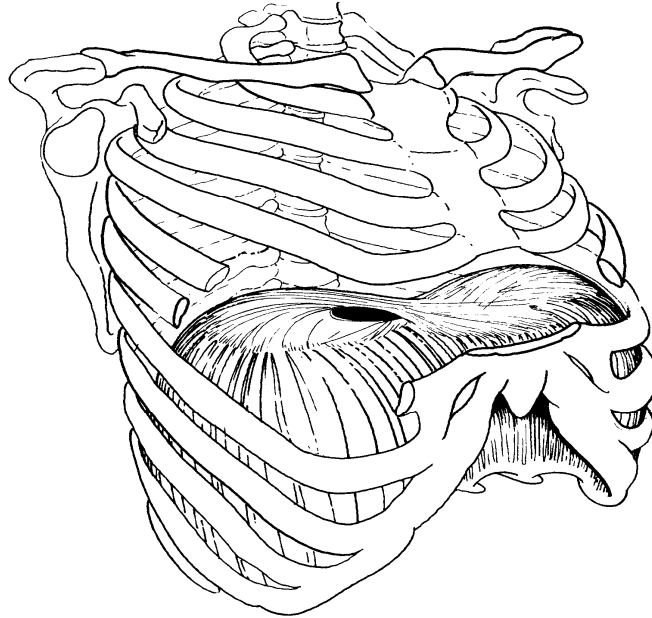
1. CUELLO
  - rotación para la izquierda y derecha
  - hacia adelante y hacia atrás
2. BRAZO
  - Cruzar para derecha a izquierda
  - cruzar por arriba de la cabeza (izquierda y derecha)
  - Brazos arriba, cruzados, hacia adelante, hacia atrás  
movimiento articular
3. Piernas arriba - piernas hacia atrás - abrir abductor, cerrar abductor,  
movimiento lateral.

## Ejemplo 3

1. De 0:00 a 0:08 (1-1)
2. De 0:09 a 0:25 (33 tiempos) Dedos
3. De 0:26 a 0:42 (17 tiempos) Dedos
4. De 0:43 a 1:00 (17 tiempos) Garra
5. De 1:01 a 1:17 (16 tiempos) Palmas
6. De 1:18 a 1:40 (23 tiempos) Palmas
7. De 1:41 a 2:15 (33 tiempos) Oreja - Hombro
8. De 2:16 a 2:31 (14 tiempos) Cabeza arriba y abajo
9. De 2:32 a 2:38 (5 tiempos) Vuelta entera
10. De 2:39 a 3:12 (32 tiempos) cabeza (dedos)
11. De 3:13 a 3:28 (15 tiempos) cadera
12. De 3:29 a 3:41 (9 tiempos) Pies.

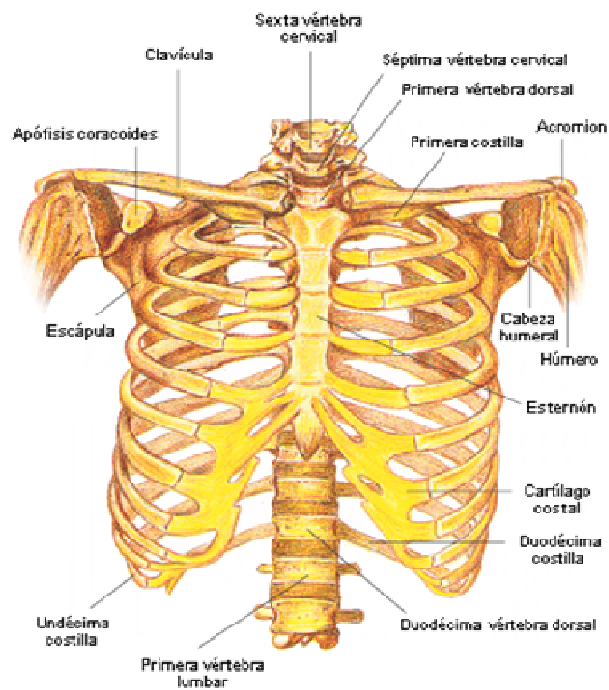
## Anexo XII: El diafragma y la jaula costal

### EL DIAFRAGMA



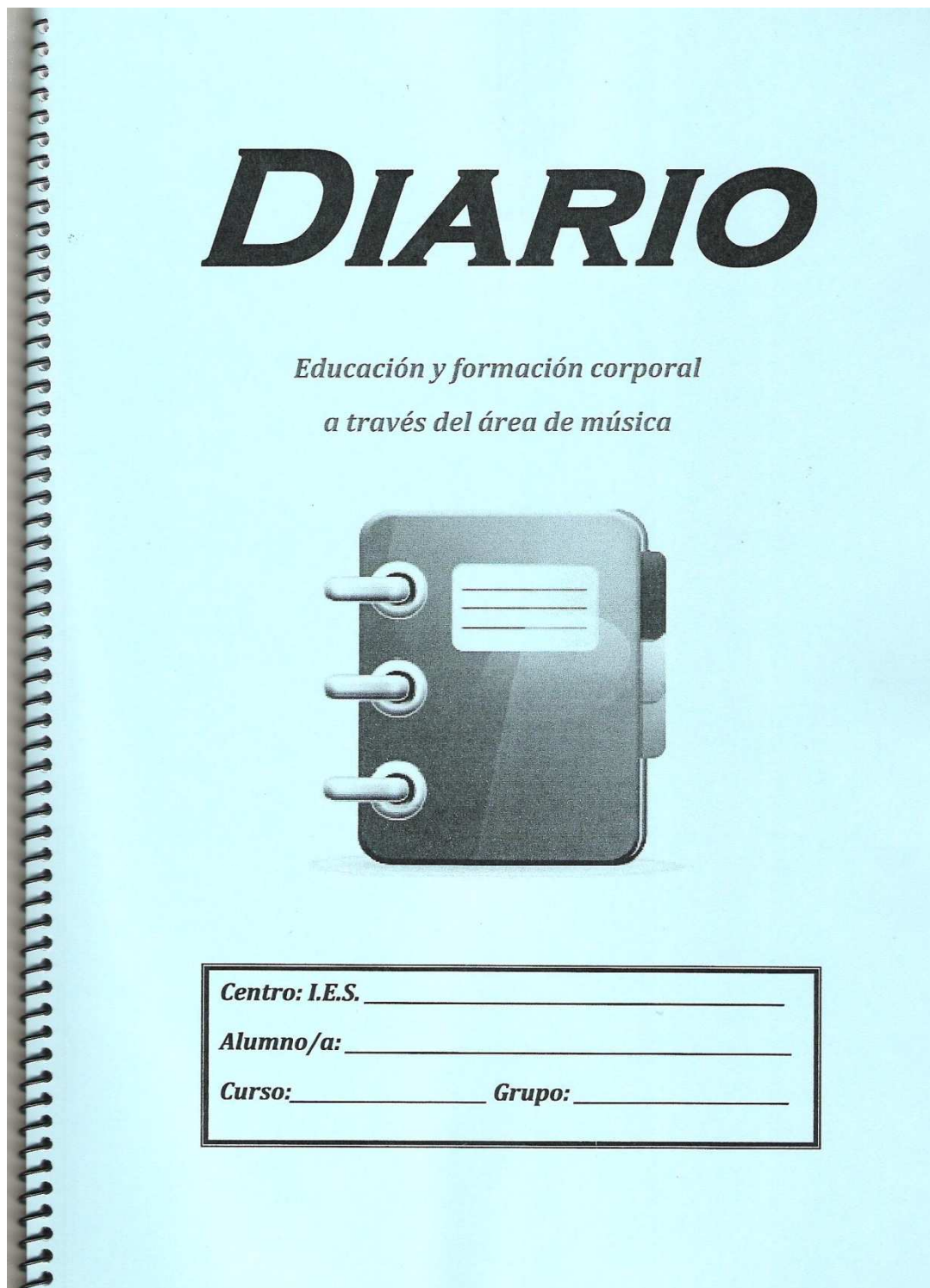
(Calais-Germain, 2006)

### LA JAULA COSTAL



<https://los4angelesdealain.files.wordpress.com/2012/05/imagen1.png>

**Anexo XIII: Portada e indicaciones de los diarios**



### **INDICACIONES**

Con este diario se evaluará vuestra participación y la atención prestada durante las clases, y además, se os prestará ayuda para que podáis ir aclarando las dudas que os vayan surgiendo durante las prácticas y las explicaciones.

El diario os será devuelto después de cada clase, y dispondréis de diez días para realizar el trabajo correspondiente de esa sesión.

Cada entrada se deberá de realizar en una hoja nueva.

Al final del diario deberéis de numerar todas las páginas que habéis empleado y redactar un pequeño índice.

Cada entrada se debe realizar según este breve esquema:

<b>Día/Mes/Año</b>
<b>Nombre de la sesión</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Breve descripción de las actividades realizadas durante la clase</b></li><li>• <b>Ampliación de los contenidos (optativo)</b> Ejemplo: búsqueda de definiciones de elementos que no nos hayan quedado claros, búsqueda de más información, imágenes relacionadas, etc.</li><li>• <b>Opinión personal sobre las actividades realizadas y consulta de dudas.</b> Por ejemplo: si nos han gustado, si nos han parecido interesantes, si nos han enseñado cosas que no sabíamos, si nos han resultado fáciles de realizar, si las volveríamos a repetir, etc.</li><li>• <b>Espacio libre para la contestación del profesor/a</b></li></ul>
<b>Número de página</b>

## **Anexo XIV: Test final de la intervención**

**NOMBRE:**

**APELLIDOS:**

**FECHA:**

### **TEST FINAL DE FORMACIÓN CORPORAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA**

Rodea la respuesta que creas que es la correcta (cada respuesta correcta vale 0,1 puntos, las respuestas incorrectas y las no contestadas no suman ni restan):

**1) El VRE es:**

- e- El volumen de aire que puede entrar en los pulmones durante una espiración de volumen corriente.
- f- El volumen de aire que puede entrar en los pulmones cuando realizo una inspiración forzada.
- g- El volumen de reserva espiratoria, es decir, aquel volumen de aire que queda dentro de los pulmones tras realizar la espiración.
- h- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

**2) Los músculos abdominales, y en especial el recto mayor del abdomen, son:**

- e- Unos músculos cuya única función es estética.
- f- Unos músculos cuyas únicas funciones son ayudarnos a mantener la posición erecta y a mantener las vísceras en su posición.
- g- Unos músculos que ayudan a mantener la posición erecta, ayudan a mantener las vísceras en su posición y además, participan en la respiración como músculos espiradores.
- h- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

**3) Se puede trabajar la respiración:**

- e- De pie, sentados o acostados.
- f- Trabajando la flexibilidad de la jaula costal.
- g- Para aumentar la capacidad pulmonar y el control de los músculos inspiradores y los músculos espiradores.



h- Todas las respuestas anteriores son correctas.

**4) Para elaborar una tabla de estiramientos con una canción que me guste:**

e- Tengo que poner la canción e ir estirando a mi ritmo.

f- Tengo que trabajar primero con la canción, para conocer cuántos tiempos tiene y distribuir los estiramientos en función de los mismos.

g- Tengo que trabajar primero con la canción, para conocer cuántos tiempos tiene y distribuir los estiramientos en función de los mismos, y además resulta aconsejable elaborar un esquema para recordar la tabla.

h- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

**5) El diafragma es:**

e- Un músculo situado entre el tórax y el abdomen.

f- Un órgano que nos ayuda a respirar.

g- Un músculo situado en el abdomen.

h- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

**6) El esternocleidomastoideo:**

e- Contribuye a mantener la estabilidad de la columna cervical.

f- Permite realizar la flexión y la rotación del cuello.

g- Es un músculo que contribuye a mantener la estabilidad de la columna cervical, permite realizar la flexión y la rotación del cuello y participa en la inspiración.

h- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

**7) Los estiramientos pasivos:**

e- Son aquellos en los que se repiten varias veces el mismo movimiento.

f- Son aquellos en los que se mantiene una posición fija.

g- Todos los estiramientos son pasivos puesto que los hago sin moverme.

h- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

**8) Mi respiración:**

- e- Es siempre igual.
- f- Puede variar en función del momento del día en que me encuentre y de la actividad que esté realizando.
- g- Es más rápida cuando estoy descansando que cuando estoy realizando un esfuerzo físico.
- h- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

**9) La “relajación relámpago”:**

- e- Es una pausa post-inspiratoria, durante la cual todos los músculos se encuentran contraídos.
- f- Es la siesta de cinco minutos que realizo todos los días después de comer.
- g- Es una pausa post-espíroria, durante la cual todos los músculos están relajados.
- h- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

**10) Puedo disminuir los nervios antes de un examen:**

- e- Prestando atención a mi respiración.
- f- Realizando estiramientos para eliminar tensiones musculares.
- g- Aplicando técnicas de relajación.
- h- Todas las respuestas anteriores son correctas.

Responde brevemente a las siguientes preguntas. Estas preguntas únicamente son para conocer vuestra opinión (no puntúan), así que por favor, sed sinceros:

- 1) **¿Te han gustado las actividades que hemos realizado para trabajar la formación corporal?**
- 2) **¿Crees que los conocimientos adquiridos en estas sesiones te van a resultar útiles, y los vas a poder aplicar para relajarte y para mejorar tu rendimiento académico?**
- 3) **¿Te ha resultado difícil seguir el ritmo de las clases debido al nivel planteado?**
- 4) **¿Qué te gustaría repetir de las actividades realizadas? ¿Cambiarías, añadirías o quitarías alguna actividad?**

**Gracias por vuestra colaboración.**

**ANEXO XV: Cuestionario ÍNDICE EMPA / INICIAL – Grupos de control**

	Interpretación de resultados							
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	Índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	Índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	Índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
2	108	25	29	25	79	25	1	13
2	105	20	29	25	76	20	2	13
4	105	45	38	85	67	25	3	14
2	104	25	35	55	69	15	4	13
3	111	25	28	25	83	25	5	13
3	107	35	30	50	77	30	6	14
3	77	0	28	25	49	0	7	13
3	105	30	28	45	77	30	8	14
1	124	45	32	40	92	45	9	13
3	103	20	30	30	73	15	10	13
2	126	70	43	95	83	45	11	14
4	89	30	32	70	57	15	12	15
3	97	10	32	40	65	5	13	13
3	96	5	23	10	73	15	14	13
3	99	10	34	50	65	5	15	13
3	106	45	25	30	81	50	16	14
2	99	30	20	20	79	50	17	14
3	124	60	35	55	89	55	18	13
3	125	60	37	65	88	55	19	13

Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
3	92	25	30	50	62	15	20	14
6	110	50	26	35	84	55	21	14
6	96	15	22	10	74	20	22	13
4	42	0	16	0	26	0	23	13
2	94	5	14	0	80	25	24	13
3	129	55	45	95	84	30	25	13
4	53	0	18	0	35	0	26	13
3	95	20	33	65	62	10	27	14
6	84	15	23	25	61	15	28	14
3	92	25	31	65	61	15	29	16
4	90	40	27	45	63	35	30	16
3	90	10	28	45	62	5	31	15
2	130	80	42	90	88	70	32	15
2	137	80	45	95	92	60	33	14
6	137	85	41	90	96	75	34	15
3	86	10	25	30	61	10	35	14
2	118	55	31	55	87	50	36	14
2	145	90	50	100	95	65	37	14
5	38	0	12	5	26	0	38	16
3	90	15	29	45	61	10	39	14

Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
3	99	45	32	70	67	40	40	16
3	78	5	26	15	52	0	41	13
3	100	15	26	20	74	15	42	13
0	44	0	14	5	30	0	43	13
3	100	25	35	70	65	15	44	14
3	123	65	45	95	78	45	45	14
4	91	10	29	30	62	5	46	13
2	120	40	27	20	93	50	47	13
2	120	40	27	20	93	50	48	13
2	127	50	37	65	90	45	49	13
4	85	10	27	20	58	5	50	13
4	87	10	32	45	55	0	51	13
5	61	0	14	0	47	0	52	13
4	67	0	21	5	46	0	53	13
3	86	20	25	30	61	15	54	14
2	106	25	31	40	75	25	55	13
4	94	5	30	25	64	5	56	12
2	122	40	38	70	84	30	57	13
3	92	5	27	20	65	5	58	13
3	91	5	24	15	67	5	59	13

Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
3	93	15	19	10	74	25	60	15
3	68	0	18	0	50	0	61	13
3	109	30	30	35	79	30	62	13
3	119	30	42	90	77	15	63	12
6	114	25	34	35	80	20	64	12
3	114	30	35	55	79	25	65	13
3	78	0	21	5	57	0	66	13
6	80	5	23	5	57	0	67	12
3	106	15	35	45	71	5	68	12
3	99	25	34	70	65	15	69	14
3	83	10	23	25	60	5	70	14
3	119	45	38	75	81	35	71	13
4	96	30	35	70	61	15	72	14
3	99	45	23	35	76	50	73	15
2	95	20	27	40	68	15	74	14
3	96	45	31	70	65	35	75	16
3	109	50	36	75	73	35	76	14
3	90	15	22	20	68	15	77	14
3	88	10	24	15	64	10	78	13
3	91	25	29	45	62	15	79	14

Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
3	100	25	33	65	67	15	80	14
6	82	5	24	25	58	5	81	14
3	102	35	31	55	71	30	82	14
3	63	5	22	25	41	0	83	14
2	105	30	34	70	71	20	84	14
3	113	45	32	60	81	40	85	14
3	122	65	31	55	91	65	86	14
3	125	70	37	80	88	50	87	14
3	79	5	22	20	57	5	88	14
3	98	30	30	50	68	25	89	14
3	90	20	33	65	57	10	90	14
3	79	5	30	50	49	0	91	14
4	83	15	25	30	58	10	92	14
3	97	20	28	45	69	15	93	14
3	102	25	37	80	65	15	94	14
2	112	45	40	85	72	20	95	14
3	79	15	21	20	58	10	96	14

### Cuestionario ÍNDICE EMPA / INICIAL – Grupos de intervención

	Interpretación de resultados							
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	Índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	Índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	Índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
4	60	0	19	10	41	0	97	15
4	70	5	26	35	51	5	98	14
2	111	40	29	45	82	40	99	14
3	117	40	38	75	79	30	100	13
4	122	55	41	85	81	35	101	13
2	133	70	44	95	89	55	102	13
2	95	25	24	30	71	30	103	14
2	69	5	16	10	53	5	104	14
3	84	5	30	50	54	0	105	15
4	82	5	27	40	55	5	106	14
3	88	15	24	25	64	15	107	14
3	86	5	22	5	64	5	108	13
4	83	10	28	45	55	5	109	14
2	128	65	38	75	90	55	110	13
2	113	35	41	85	72	20	111	13
4	83	25	23	35	60	20	112	15
3	120	60	36	75	84	55	113	14
2	109	30	37	65	72	20	114	13
6	130	55	43	90	87	35	115	13



Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
6	96	30	29	45	67	25	116	14
2	117	40	38	75	79	30	117	13
4	86	10	34	70	52	0	118	15
3	85	5	26	20	59	5	119	13
2	109	25	23	10	86	35	120	13
3	118	40	39	75	79	25	121	13
2	74	5	27	40	47	0	122	14
3	94	40	25	40	69	40	123	16
3	83	15	23	25	60	15	124	14
4	57	0	21	15	36	0	125	15
3	133	80	36	75	97	75	126	14
1	91	35	24	35	67	35	127	15
3	108	45	29	45	79	50	128	14
4	92	35	21	25	71	40	129	15
3	111	50	33	65	78	45	130	14
3	92	25	26	35	66	25	131	14
2	107	45	34	65	73	35	132	14
3	97	30	33	65	64	20	133	14
3	92	15	35	70	57	5	134	14
6	101	35	35	70	66	25	135	14

Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
3	64	0	15	0	49	0	136	14
3	106	30	39	85	67	15	137	14
3	90	40	24	35	66	35	138	16
4	80	20	19	15	61	25	139	15
3	44	0	13	5	31	0	140	15
3	80	15	26	35	54	5	141	14
6	95	15	27	40	68	15	142	15
3	93	25	21	20	72	30	143	14
2	104	30	35	75	69	15	144	15
2	123	70	39	85	84	60	145	15
3	75	10	26	35	49	5	146	14
4	87	30	28	50	59	20	147	15
0	56	0	25	15	31	0	148	13
2	117	40	40	85	77	30	149	13
3	132	70	43	90	89	55	150	13
2	122	55	34	50	88	55	151	13
3	105	25	28	25	77	30	152	13
2	119	40	34	50	85	30	153	13
2	107	25	30	30	77	20	154	13
3	87	5	33	45	54	0	155	13

Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
6	82	5	23	10	59	5	156	13
3	88	10	33	50	55	0	157	13
2	127	65	37	65	80	30	158	13
3	83	5	21	5	62	5	159	13
2	124	45	31	35	92	45	160	13
4	76	5	26	35	50	0	161	14
6	113	35	34	50	79	30	162	13
3	91	5	22	10	69	5	163	12
2	136	70	43	90	93	55	164	12
4	104	40	32	60	72	30	165	14
3	102	15	29	25	73	15	166	13
2	135	75	41	85	94	70	167	13
2	82	5	18	0	64	5	168	13
6	128	50	34	50	94	50	169	13
3	117	35	39	75	78	25	170	13
3	66	0	16	0	50	0	171	13
6	105	25	36	60	69	15	172	13
3	108	25	27	20	81	25	173	13
4	96	5	32	40	64	5	174	13
3	91	15	30	50	61	10	175	14

Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
3	71	0	16	0	55	0	176	13
3	77	5	21	20	56	10	177	14
2	116	35	37	65	79	25	178	13
2	106	30	24	25	82	40	179	14
3	63	0	21	20	44	0	180	14
3	103	25	24	25	79	35	181	14
3	69	5	24	25	45	0	182	14
2	87	20	20	20	67	25	183	14
4	44	0	14	5	30	0	184	15
3	61	0	18	10	43	0	185	14
3	91	25	26	35	65	20	186	14
3	94	20	20	15	74	25	187	14
3	59	0	13	0	46	0	188	14
3	107	45	27	35	80	50	189	14
3	70	15	14	5	56	20	190	16
4	86	10	37	80	49	0	191	14
4	78	15	18	10	60	15	192	14
3	80	5	28	45	52	5	193	14
4	95	20	34	70	61	10	194	14
3	73	0	17	0	56	0	195	13
3	76	5	21	15	55	0	196	15

**Anexo XVI: Cuestionario ÍNDICE EMPA / FINAL – Grupos de control**

	Interpretación de resultados							
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	Índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	Índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	Índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
2	107	25	27	20	80	25	1	13
2	105	20	25	15	80	25	2	13
3	105	45	35	70	70	30	3	14
3	81	5	32	45	49	0	4	13
3	111	25	28	25	83	25	5	13
2	106	30	27	40	79	35	6	14
4	80	0	23	10	57	0	7	13
3	115	50	32	60	83	45	8	14
1	126	50	27	20	99	65	9	13
3	112	25	34	50	78	25	10	13
2	130	75	46	95	84	45	11	14
4	107	50	40	90	67	35	12	15
4	93	5	34	50	59	5	13	13
3	94	5	25	15	69	10	14	13
4	96	5	39	75	57	0	15	13
3	101	35	28	40	73	35	16	14
2	106	45	24	30	82	55	17	14
3	103	20	21	10	82	35	18	13
2	106	25	25	15	91	60	19	13

Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
3	101	35	29	45	72	30	20	14
3	116	55	30	50	86	55	21	14
4	97	15	33	50	64	10	22	13
3	50	0	16	0	34	0	23	13
3	105	20	18	0	87	35	24	13
3	111	25	45	95	66	5	25	13
3	55	0	13	0	42	0	26	13
3	83	10	32	60	51	5	27	14
3	77	10	21	20	56	10	28	14
4	75	10	28	55	47	5	29	16
4	53	0	17	15	36	0	30	16
6	71	0	22	20	49	0	31	15
2	131	80	41	90	90	70	32	15
2	132	75	20	15	92	60	33	14
3	123	65	41	90	82	40	34	15
4	90	15	30	50	60	5	35	14
3	102	25	25	30	77	30	36	14
2	136	80	39	85	97	75	37	14
4	34	0	12	5	22	0	38	16
3	96	20	32	60	64	15	39	14

Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
2	98	45	33	75	65	35	40	16
2	71	0	22	10	49	0	41	13
3	107	25	29	25	78	25	42	13
3	80	5	20	5	60	5	43	13
3	71	5	28	45	43	0	44	14
2	109	50	34	65	75	40	45	14
3	109	30	35	55	74	20	46	13
2	126	50	34	50	92	45	47	13
2	117	35	25	15	92	45	48	13
2	113	30	33	45	80	25	49	13
5	101	20	28	25	73	20	50	13
4	89	10	32	45	57	5	51	13
0	32	0	15	0	17	0	52	13
4	79	0	21	5	58	5	53	13
3	79	15	26	35	53	5	54	14
4	77	5	25	15	72	20	55	13
4	85	5	26	10	59	5	56	12
2	116	35	30	30	86	35	57	13
3	79	0	21	5	58	5	58	13
3	131	60	41	85	90	45	59	13

Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
3	90	10	18	10	72	20	60	15
3	77	0	25	15	52	0	61	13
3	112	35	31	40	81	35	62	13
4	97	5	33	30	64	5	63	12
2	84	5	30	25	54	0	64	12
4	115	30	31	35	84	30	65	13
3	92	5	26	20	66	5	66	13
3	92	5	26	10	66	5	67	12
5	93	5	30	30	63	0	68	12
3	99	25	37	80	62	10	69	14
4	91	15	29	45	62	10	70	14
2	109	30	34	50	75	25	71	13
3	84	15	25	30	59	15	72	14
3	89	30	19	15	70	40	73	15
2	96	20	29	45	67	15	74	14
3	108	60	36	80	72	45	75	16
2	121	60	43	95	78	45	76	14
2	93	15	20	15	73	20	77	14
3	92	10	22	10	70	20	78	13
3	103	40	38	85	65	20	79	14



Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
2	99	25	31	55	68	15	80	14
2	103	25	35	70	68	15	81	14
3	88	20	25	30	63	20	82	14
6	98	30	39	85	59	15	83	14
2	101	25	37	80	64	15	84	14
3	105	30	28	45	77	30	85	14
3	122	65	36	75	86	55	86	14
2	133	80	40	85	93	65	87	14
6	102	25	32	60	70	20	88	14
3	98	30	31	55	67	25	89	14
3	100	35	35	70	65	20	90	14
3	101	25	40	85	61	10	91	14
3	85	20	18	10	67	25	92	14
3	106	30	34	70	72	20	93	14
3	101	25	34	70	67	15	94	14
2	121	55	41	90	80	40	95	14
2	91	25	25	30	66	25	96	14

### Cuestionario ÍNDICE EMPA / FINAL – Grupos de intervención

	Interpretación de resultados							
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	Índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	Índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	Índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
3	56	0	21	15	35	0	97	15
3	90	20	33	65	57	10	98	14
1	99	25	24	25	75	25	99	14
2	109	30	32	45	77	30	100	13
5	88	10	34	50	54	0	101	13
3	128	65	40	85	88	55	102	13
6	115	50	31	55	84	55	103	14
3	69	5	17	10	52	5	104	14
3	89	10	29	45	60	5	105	15
4	88	10	26	35	62	10	106	14
4	70	5	22	20	48	0	107	14
3	84	5	21	5	63	5	108	13
3	78	5	28	45	50	0	109	14
2	128	65	36	60	92	65	110	13
3	127	65	41	85	86	45	111	13
4	71	10	21	25	50	10	112	15
3	95	25	35	70	60	15	113	14
2	95	15	31	40	64	10	114	13
4	103	20	36	65	67	5	115	13

Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
3	121	60	37	80	84	55	116	14
2	123	55	41	85	82	35	117	13
4	73	0	20	15	53	0	118	15
4	79	0	25	15	54	0	119	13
2	113	30	29	25	84	30	120	13
3	94	5	32	40	62	5	121	13
6	64	0	24	25	40	0	122	14
3	87	35	21	30	66	35	123	16
3	88	20	28	40	60	15	124	14
3	65	0	16	5	49	0	125	15
6	133	80	38	80	95	65	126	14
1	78	20	15	10	63	25	127	15
3	100	35	30	50	70	30	128	14
4	65	5	15	10	50	10	129	15
3	95	25	27	35	68	25	130	14
3	72	5	22	25	50	5	131	14
3	102	35	35	70	67	25	132	14
3	94	25	28	40	66	25	133	14
4	106	30	39	85	67	15	134	14
3	107	45	40	90	67	25	135	14

Interpretación de resultados								
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
6	79	5	17	5	62	10	136	14
6	98	25	33	65	65	15	137	14
3	82	25	23	35	59	25	138	16
4	70	10	18	15	52	10	139	15
3	52	0	14	5	38	0	140	15
3	90	20	29	45	61	15	141	14
6	80	5	31	55	49	0	142	15
2	108	45	29	45	79	50	143	14
3	122	65	43	95	79	35	144	15
3	93	35	30	60	63	25	145	15
6	94	25	31	55	63	20	146	14
4	51	0	15	10	36	0	147	15
2	101	15	34	50	67	5	148	13
2	128	65	42	90	86	45	149	13
6	123	55	42	90	81	35	150	13
6	120	45	42	90	78	30	151	13
3	100	15	31	40	69	15	152	13
3	100	15	26	20	74	15	153	13
2	127	50	37	65	90	45	154	13
3	100	15	34	50	66	5	155	13

	Interpretación de resultados							
Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
3	117	35	38	70	79	25	156	13
3	101	20	37	65	64	10	157	13
3	93	15	28	25	65	10	158	13
3	85	5	15	0	70	10	159	13
1	130	55	39	75	91	45	160	13
4	60	0	16	5	44	0	161	14
3	108	30	27	20	81	35	162	13
3	106	15	27	20	79	15	163	12
3	117	30	35	35	82	25	164	12
4	84	20	23	25	61	15	165	14
2	120	40	31	35	89	40	166	13
3	122	55	39	80	83	40	167	13
3	150	90	50	100	100	70	168	13
3	125	45	39	75	86	35	169	13
3	126	50	42	85	84	30	170	13
2	117	35	32	40	85	30	171	13
6	101	20	37	65	64	10	172	13
3	91	5	23	10	68	5	173	13
4	86	5	28	25	58	5	174	13
3	78	5	21	20	57	5	175	14

Referencia Cuadro Lógico de V.A. IADOV	Motivación Global		Motivación Extrínseca		Motivación Intrínseca			
Grado de veracidad y satisfacción del cuestionario Mín. 1 – Máx. 6	Valoración Mín. 33 – Máx. 162	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 10 – Máx. 50	índice EMPA (Percentil)	Valoración Mín. 23 – Máx. 112	índice EMPA (Percentil)	Sujeto muestra Nº	Edad
3	64	0	25	15	39	0	176	13
2	91	25	24	30	67	25	177	14
2	109	25	35	55	74	15	178	13
3	115	50	31	55	84	45	179	14
4	43	0	12	0	31	0	180	14
3	67	0	20	15	47	0	181	14
3	91	15	27	40	64	15	182	14
2	113	50	40	90	73	35	183	14
3	57	0	19	15	38	0	184	15
3	64	0	15	0	49	0	185	14
3	73	10	26	35	47	5	186	14
2	105	30	28	45	77	30	187	14
4	61	0	23	25	38	0	188	14
2	107	45	27	35	80	50	189	14
3	80	25	30	65	50	10	190	16
3	76	5	32	60	44	0	191	14
4	75	10	22	25	53	5	192	14
3	75	5	29	45	46	0	193	14
3	75	5	21	20	54	5	194	14
3	84	10	10	0	74	15	195	13
3	58	0	15	0	43	0	196	15

**Anexo XVII: Cuestionario AM-1/ INICIAL – Grupos de control**

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
1'04	Casi nunca	2'68	Algunas veces	<b>1</b>	<b>13</b>
0'89	Nunca	2'47	Algunas veces	<b>2</b>	<b>13</b>
2'52	Algunas veces	2'21	Algunas veces	<b>3</b>	<b>14</b>
2'48	Algunas veces	2	Algunas veces	<b>4</b>	<b>13</b>
1'48	Casi nunca	1'58	Casi nunca	<b>5</b>	<b>13</b>
0'30	Nunca	2'32	Algunas veces	<b>6</b>	<b>14</b>
0'52	Nunca	2'32	Algunas veces	<b>7</b>	<b>13</b>
1'15	Casi nunca	2'16	Algunas veces	<b>8</b>	<b>14</b>
0'11	Nunca	2'47	Algunas veces	<b>9</b>	<b>13</b>
0'30	Nunca	1'84	Casi nunca	<b>10</b>	<b>13</b>
2'22	Algunas veces	3'05	Muchas veces	<b>11</b>	<b>14</b>
2'33	Algunas veces	2'89	Algunas veces	<b>12</b>	<b>15</b>
3'07	Muchas veces	1'16	Casi nunca	<b>13</b>	<b>13</b>
0'56	Nunca	2'32	Algunas veces	<b>14</b>	<b>13</b>
3'07	Muchas veces	1'26	Casi nunca	<b>15</b>	<b>13</b>
1'11	Casi nunca	2'95	Algunas veces	<b>16</b>	<b>14</b>
0'56	Nunca	3	Muchas veces	<b>17</b>	<b>14</b>
2	Algunas veces	2'53	Algunas veces	<b>18</b>	<b>13</b>
0'85	Nunca	1'89	Casi nunca	<b>19</b>	<b>13</b>
2'26	Algunas veces	2'26	Algunas veces	<b>20</b>	<b>14</b>
0'93	Nunca	2'89	Algunas veces	<b>21</b>	<b>14</b>

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra N°	Edad
1'07	Casi nunca	3'21	Muchas veces	22	13
1'78	Casi nunca	1'21	Casi nunca	23	13
0'70	Nunca	1'95	Casi nunca	24	13
1'44	Casi nunca	1'68	Casi nunca	25	13
1'63	Casi nunca	1'58	Casi nunca	26	13
1'93	Casi nunca	2'42	Algunas veces	27	14
2'15	Algunas veces	1'89	Casi nunca	28	14
2'15	Algunas veces	2'26	Algunas veces	29	16
1'30	Casi nunca	2	Algunas veces	30	16
2'07	Algunas veces	2'21	Algunas veces	31	15
1'78	Casi nunca	3'58	Muchas veces	32	15
1'70	Casi nunca	2'79	Algunas veces	33	14
2'41	Algunas veces	3'11	Muchas veces	34	15
1'78	Casi nunca	2'11	Algunas veces	35	14
0'78	Nunca	2'79	Algunas veces	36	14
1'85	Casi nunca	3	Muchas veces	37	14
1'63	Casi nunca	1'63	Casi nunca	38	16
1'48	Casi nunca	2'68	Algunas veces	39	14
3	Muchas veces	2'84	Algunas veces	40	16
1'07	Casi nunca	1'95	Casi nunca	41	13
0'41	Nunca	2'26	Algunas veces	42	13



Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
0'52	Nunca	1'47	Casi nunca	43	13
1'89	Casi nunca	2'16	Algunas veces	44	14
1'81	Casi nunca	1'84	Casi nunca	45	14
0'78	Nunca	1'89	Casi nunca	46	13
0'67	Nunca	2'74	Algunas veces	47	13
0'63	Nunca	2'84	Algunas veces	48	13
0'78	Nunca	2'47	Algunas veces	49	13
1'22	Casi nunca	1'58	Casi nunca	50	13
1'33	Casi nunca	2'58	Algunas veces	51	13
2'26	Algunas veces	1'79	Casi nunca	52	13
1'41	Casi nunca	2'32	Algunas veces	53	13
1'56	Casi nunca	2'32	Algunas veces	54	14
1'07	Casi nunca	2'05	Algunas veces	55	13
1'63	Casi nunca	1'74	Casi nunca	56	12
0'41	Nunca	2'89	Algunas veces	57	13
1'07	Casi nunca	2'53	Algunas veces	58	13
0'70	Nunca	2'42	Algunas veces	59	13
1'41	Casi nunca	2'16	Algunas veces	60	15
1'15	Casi nunca	1'95	Casi nunca	61	13
0'78	Nunca	2'68	Algunas veces	62	13
1'59	Casi nunca	1'68	Casi nunca	63	12
1'04	Casi nunca	2'74	Algunas veces	64	12
1'44	Casi nunca	2'37	Algunas veces	65	13

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
0'81	Nunca	2'58	Algunas veces	66	13
1'96	Casi nunca	2'05	Algunas veces	67	12
2'78	Algunas veces	2	Algunas veces	68	12
1'11	Casi nunca	2'79	Algunas veces	69	14
1'81	Casi nunca	1'95	Casi nunca	70	14
1'41	Casi nunca	3'05	Muchas veces	71	13
1'19	Casi nunca	2'21	Algunas veces	72	14
0'59	Nunca	2'26	Algunas veces	73	15
1'67	Casi nunca	1'79	Casi nunca	74	14
1'44	Casi nunca	2'58	Algunas veces	75	16
1'67	Casi nunca	2'26	Algunas veces	76	14
1'22	Casi nunca	2'05	Algunas veces	77	14
1'22	Casi nunca	2'47	Algunas veces	78	13
0'56	Nunca	2'21	Algunas veces	79	14
0'96	Nunca	2	Algunas veces	80	14
1'74	Casi nunca	2'26	Algunas veces	81	14
1'33	Casi nunca	1'74	Casi nunca	82	14
2'19	Algunas veces	1'63	Casi nunca	83	14
0'89	Nunca	1'89	Casi nunca	84	14
0'81	Nunca	2'58	Algunas veces	85	14
0'59	Nunca	3	Muchas veces	86	14

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
0'67	Nunca	2'26	Algunas veces	<b>87</b>	<b>14</b>
0'19	Nunca	1'68	Casi nunca	<b>88</b>	<b>14</b>
1'22	Casi nunca	2'63	Algunas veces	<b>89</b>	<b>14</b>
2'19	Algunas veces	2'89	Algunas veces	<b>90</b>	<b>14</b>
2	Algunas veces	1'89	Casi nunca	<b>91</b>	<b>14</b>
0'48	Nunca	2'26	Algunas veces	<b>92</b>	<b>14</b>
1'19	Casi nunca	2	Algunas veces	<b>93</b>	<b>14</b>
0'81	Nunca	2'37	Algunas veces	<b>94</b>	<b>14</b>
0'70	Nunca	3'05	Muchas veces	<b>95</b>	<b>14</b>
0'63	Nunca	1'79	Casi nunca	<b>96</b>	<b>14</b>

### ESCALA DE FRECUENCIA:

0...Nunca    1...Casi nunca    2...Alguna vez    3...Muchas veces    4...Muchísimas veces

### Cuestionario AM-1/ INICIAL – Grupos de intervención

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
2	Algunas veces	2'74	Algunas veces	<b>97</b>	<b>15</b>
2'26	Algunas veces	1'74	Casi nunca	<b>98</b>	<b>14</b>
0'78	Nunca	2'47	Algunas veces	<b>99</b>	<b>14</b>
1'04	Casi nunca	2'42	Algunas veces	<b>100</b>	<b>13</b>
0'15	Nunca	1'58	Casi nunca	<b>101</b>	<b>13</b>
0'89	Nunca	2'16	Algunas veces	<b>102</b>	<b>13</b>
0'30	Nunca	2'05	Algunas veces	<b>103</b>	<b>14</b>
0'52	Nunca	1'63	Casi nunca	<b>104</b>	<b>14</b>
1'96	Casi nunca	2'79	Algunas veces	<b>105</b>	<b>15</b>
1'67	Casi nunca	2'53	Algunas veces	<b>106</b>	<b>14</b>
1'04	Casi nunca	2'47	Algunas veces	<b>107</b>	<b>14</b>
2'07	Algunas veces	2'26	Algunas veces	<b>108</b>	<b>13</b>
0'70	Nunca	1'63	Casi nunca	<b>109</b>	<b>14</b>
0'52	Nunca	3'37	Muchas veces	<b>110</b>	<b>13</b>
1'96	Casi nunca	2'42	Algunas veces	<b>111</b>	<b>13</b>
1'52	Casi nunca	1'89	Casi nunca	<b>112</b>	<b>15</b>
0'81	Nunca	2'47	Algunas veces	<b>113</b>	<b>14</b>
1'41	Casi nunca	2'16	Algunas veces	<b>114</b>	<b>13</b>
1'67	Casi nunca	2'37	Algunas veces	<b>115</b>	<b>13</b>
0'37	Nunca	2'79	Algunas veces	<b>116</b>	<b>14</b>
1'11	Casi nunca	2'89	Algunas veces	<b>117</b>	<b>13</b>

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra N°	Edad
0'30	Nunca	2'68	Algunas veces	118	15
2	Algunas veces	2'26	Algunas veces	119	13
0'22	Nunca	2'21	Algunas veces	120	13
1'63	Casi nunca	2'42	Algunas veces	121	13
1'48	Casi nunca	1'63	Casi nunca	122	14
2'33	Algunas veces	2'42	Algunas veces	123	16
0'70	Nunca	2'32	Algunas veces	124	14
2	Algunas veces	2'47	Algunas veces	125	15
0'81	Nunca	2'63	Algunas veces	126	14
0'15	Nunca	2	Algunas veces	127	15
1'11	Casi nunca	2'21	Algunas veces	128	14
0'52	Nunca	0'89	Nunca	129	15
0'44	Nunca	2'58	Algunas veces	130	14
0'59	Nunca	1'84	Casi nunca	131	14
0'04	Nunca	1'68	Casi nunca	132	14
1'93	Casi nunca	2	Algunas veces	133	14
1'89	Casi nunca	1'84	Casi nunca	134	14
1'22	Casi nunca	2'21	Algunas veces	135	14
1'70	Casi nunca	1'42	Casi nunca	136	14
1'30	Casi nunca	2'42	Algunas veces	137	14
0'93	Nunca	1'95	Casi nunca	138	16

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
0'44	Nunca	1'89	Casi nunca	139	15
0'19	Nunca	1'74	Casi nunca	140	15
1'33	Casi nunca	2'63	Algunas veces	141	14
1'56	Casi nunca	3'21	Muchas veces	142	15
1'07	Casi nunca	2'37	Algunas veces	143	14
2'22	Algunas veces	2'11	Algunas veces	144	15
0	Nunca	3'11	Muchas veces	145	15
0'11	Nunca	2'74	Algunas veces	146	14
1'93	Casi nunca	1'47	Casi nunca	147	15
1'63	Casi nunca	1'74	Casi nunca	148	13
1'22	Casi nunca	2'79	Algunas veces	149	13
1'89	Casi nunca	2'53	Algunas veces	150	13
0'48	Nunca	3'11	Muchas veces	151	13
1'81	Casi nunca	2'37	Algunas veces	152	13
0'59	Nunca	1'79	Casi nunca	153	13
0'52	Nunca	2'11	Algunas veces	154	13
0'89	Nunca	2'32	Algunas veces	155	13
1'52	Casi nunca	1'95	Casi nunca	156	13
0'89	Nunca	2'63	Algunas veces	157	13
0'96	Nunca	1'74	Casi nunca	158	13
0'93	Nunca	2'37	Algunas veces	159	13

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
0'11	Nunca	2'42	Algunas veces	160	13
2'41	Algunas veces	1'32	Casi nunca	161	14
1'04	Casi nunca	3'16	Muchas veces	162	13
1'74	Casi nunca	2'11	Algunas veces	163	12
1'19	Casi nunca	1'68	Casi nunca	164	12
2'19	Algunas veces	2'63	Algunas veces	165	14
1'48	Casi nunca	2'42	Algunas veces	166	13
0'22	Nunca	2'95	Algunas veces	167	13
0'78	Nunca	2'21	Algunas veces	168	13
0'41	Nunca	1'58	Casi nunca	169	13
1'48	Casi nunca	2'32	Algunas veces	170	13
1'33	Casi nunca	1'79	Casi nunca	171	13
1'67	Casi nunca	2'42	Algunas veces	172	13
2'81	Algunas veces	2'79	Algunas veces	173	13
1'22	Casi nunca	2'63	Algunas veces	174	13
0'56	Nunca	1'32	Casi nunca	175	14
0'78	Nunca	2'21	Algunas veces	176	13
0'41	Nunca	1'79	Casi nunca	177	14
1'07	Casi nunca	2'21	Algunas veces	178	13
1'56	Casi nunca	2'53	Algunas veces	179	14
1'85	Casi nunca	1'68	Casi nunca	180	14

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
1'26	Casi nunca	2'16	Algunas veces	181	14
0'70	Nunca	2'42	Algunas veces	182	14
0'96	Nunca	1'53	Casi nunca	183	14
1'74	Casi nunca	1'95	Casi nunca	184	15
0'85	Nunca	1	Casi nunca	185	14
1'15	Casi nunca	1'84	Casi nunca	186	14
0'78	Nunca	1'42	Casi nunca	187	14
1'96	Casi nunca	1'95	Casi nunca	188	14
1'85	Casi nunca	2'11	Algunas veces	189	14
0'63	Nunca	1'68	Casi nunca	190	16
2'22	Algunas veces	2'37	Algunas veces	191	14
0'30	Nunca	2'37	Algunas veces	192	14
1'22	Casi nunca	1'68	Casi nunca	193	14
1'63	Casi nunca	1'84	Casi nunca	194	14
0'85	Nunca	1'58	Casi nunca	195	13
0'41	Nunca	2'11	Algunas veces	196	15

### ESCALA DE FRECUENCIA:

0...Nunca    1...Casi nunca    2...Alguna veces    3...Muchas veces    4...Muchísimas veces



### Anexo XVIII: Cuestionario AM-1/ FINAL – Grupos de control

<b>Interpretación de resultados - Corrección sin baremos</b>					
<b>Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4</b>	<b>Interpretación de AN</b>	<b>Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4</b>	<b>Interpretación de AP</b>	<b>Sujeto Muestra N°</b>	<b>Edad</b>
0'52	Nunca	2'42	Algunas veces	<b>1</b>	<b>13</b>
0'44	Nunca	1'89	Casi nunca	<b>2</b>	<b>13</b>
2'81	Algunas veces	2'37	Algunas veces	<b>3</b>	<b>14</b>
1'63	Casi nunca	2'21	Algunas veces	<b>4</b>	<b>13</b>
2'33	Algunas veces	2'32	Algunas veces	<b>5</b>	<b>13</b>
0'78	Nunca	2'42	Algunas veces	<b>6</b>	<b>14</b>
0'89	Nunca	2	Algunas veces	<b>7</b>	<b>13</b>
1'37	Casi nunca	2'89	Algunas veces	<b>8</b>	<b>14</b>
0'11	Nunca	2	Algunas veces	<b>9</b>	<b>13</b>
0'26	Nunca	1'84	Casi nunca	<b>10</b>	<b>13</b>
1'30	Casi nunca	1'84	Casi nunca	<b>11</b>	<b>14</b>
2'48	Algunas veces	2'58	Algunas veces	<b>12</b>	<b>15</b>
2'41	Algunas veces	1'47	Casi nunca	<b>13</b>	<b>13</b>
1'59	Casi nunca	1'95	Casi nunca	<b>14</b>	<b>13</b>
2'78	Algunas veces	1'47	Casi nunca	<b>15</b>	<b>13</b>
2'04	Algunas veces	2'16	Algunas veces	<b>16</b>	<b>14</b>
0'52	Nunca	3'58	Muchas veces	<b>17</b>	<b>14</b>
1'63	Casi nunca	2	Algunas veces	<b>18</b>	<b>13</b>
0'33	Nunca	1'89	Casi nunca	<b>19</b>	<b>13</b>
3'04	Muchas veces	3'32	Muchas veces	<b>20</b>	<b>14</b>
2'22	Algunas veces	2'21	Algunas veces	<b>21</b>	<b>14</b>

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra N°	Edad
2'04	Algunas veces	2'11	Algunas veces	22	13
2'30	Algunas veces	2'05	Algunas veces	23	13
0'41	Nunca	2'21	Algunas veces	24	13
1'74	Casi nunca	1'53	Casi nunca	25	13
1'78	Casi nunca	1'74	Casi nunca	26	13
2'78	Algunas veces	2'11	Algunas veces	27	14
1'44	Casi nunca	1'95	Casi nunca	28	14
1'78	Casi nunca	1'84	Casi nunca	29	16
0'96	Nunca	1	Casi nunca	30	16
1'30	Casi nunca	1'89	Casi nunca	31	15
1'41	Casi nunca	2'32	Algunas veces	32	15
0'48	Nunca	2'68	Algunas veces	33	14
1'37	Casi nunca	2'11	Algunas veces	34	15
2'04	Algunas veces	2'11	Algunas veces	35	14
1'37	Casi nunca	2'37	Algunas veces	36	14
1'63	Casi nunca	2	Algunas veces	37	14
1'67	Casi nunca	1'79	Casi nunca	38	16
1'70	Casi nunca	2'58	Algunas veces	39	14
2'48	Algunas veces	2'37	Algunas veces	40	16
1'22	Casi nunca	1'63	Casi nunca	41	13
0'41	Nunca	2	Algunas veces	42	13

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
1'63	Casi nunca	2'05	Algunas veces	43	13
1'78	Casi nunca	1'05	Casi nunca	44	14
2'26	Algunas veces	2'32	Algunas veces	45	14
1	Casi nunca	3'05	Muchas veces	46	13
1'07	Casi nunca	2'79	Algunas veces	47	13
0'37	Nunca	2'37	Algunas veces	48	13
1'48	Casi nunca	1'89	Casi nunca	49	13
2'11	Algunas veces	2'05	Algunas veces	50	13
0'81	Nunca	1'11	Casi nunca	51	13
2'07	Algunas veces	1'95	Casi nunca	52	13
1'07	Casi nunca	2'26	Algunas veces	53	13
1'93	Casi nunca	2'05	Algunas veces	54	14
1'44	Casi nunca	2	Algunas veces	55	13
2'11	Algunas veces	2'26	Algunas veces	56	12
0'33	Nunca	2'21	Algunas veces	57	13
1'37	Casi nunca	2'32	Algunas veces	58	13
1'52	Casi nunca	3'68	Muchas veces	59	13
1'48	Casi nunca	2'26	Algunas veces	60	15
0'85	Nunca	1'68	Casi nunca	61	13
0'89	Nunca	2'32	Algunas veces	62	13
2'04	Algunas veces	2'58	Algunas veces	63	12
1'52	Casi nunca	1'58	Casi nunca	64	12
1'89	Casi nunca	2'95	Algunas veces	65	13

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
0'96	Nunca	2'79	Algunas veces	66	13
2'26	Algunas veces	1'47	Casi nunca	67	12
2'78	Algunas veces	2'11	Algunas veces	68	12
1'67	Casi nunca	2'68	Algunas veces	69	14
1'48	Casi nunca	1'84	Casi nunca	70	14
2'11	Algunas veces	2'53	Algunas veces	71	13
0'52	Nunca	1'58	Casi nunca	72	14
0'67	Nunca	2'47	Algunas veces	73	15
1'56	Casi nunca	2'16	Algunas veces	74	14
1'33	Casi nunca	2'58	Algunas veces	75	16
1'44	Casi nunca	2'05	Algunas veces	76	14
1'56	Casi nunca	2'32	Algunas veces	77	14
1'11	Casi nunca	2'58	Algunas veces	78	13
0'78	Nunca	2	Algunas veces	79	14
1'41	Casi nunca	2'26	Algunas veces	80	14
1'59	Casi nunca	2'16	Algunas veces	81	14
1'52	Casi nunca	1'84	Casi nunca	82	14
2'93	Algunas veces	2'05	Algunas veces	83	14
2'04	Algunas veces	2'89	Algunas veces	84	14
0'70	Nunca	2'32	Algunas veces	85	14
0'70	Nunca	3'26	Muchas veces	86	14

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
0'70	Nunca	2'47	Algunas veces	<b>87</b>	<b>14</b>
0'93	Nunca	2'32	Algunas veces	<b>88</b>	<b>14</b>
1'56	Casi nunca	2'53	Algunas veces	<b>89</b>	<b>14</b>
2'19	Algunas veces	1'89	Casi nunca	<b>90</b>	<b>14</b>
2'11	Algunas veces	2'05	Algunas veces	<b>91</b>	<b>14</b>
0'41	Nunca	1'58	Casi nunca	<b>92</b>	<b>14</b>
1'81	Casi nunca	2'37	Algunas veces	<b>93</b>	<b>14</b>
1'07	Casi nunca	2'16	Algunas veces	<b>94</b>	<b>14</b>
0'78	Nunca	1'42	Casi nunca	<b>95</b>	<b>14</b>
0'44	Nunca	1'68	Casi nunca	<b>96</b>	<b>14</b>

### ESCALA DE FRECUENCIA:

0...Nunca    1...Casi nunca    2...Alguna veces    3...Muchas veces    4...Muchísimas veces

### Cuestionario AM-1/ FINAL – Grupos de intervención

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
1'19	Casi nunca	2'26	Algunas veces	97	15
2'26	Algunas veces	1'68	Casi nunca	98	14
0'52	Nunca	2'58	Algunas veces	99	14
1'19	Casi nunca	2'21	Algunas veces	100	13
2'26	Algunas veces	1'68	Casi nunca	101	13
2'33	Algunas veces	2'89	Algunas veces	102	13
1'63	Casi nunca	1'79	Casi nunca	103	14
1'55	Casi nunca	2	Algunas veces	104	14
2'19	Algunas veces	2'26	Algunas veces	105	15
2'26	Algunas veces	2'84	Algunas veces	106	14
1'81	Casi nunca	1'84	Casi nunca	107	14
2'15	Algunas veces	2'42	Algunas veces	108	13
1'19	Casi nunca	1'47	Casi nunca	109	14
0'74	Nunca	2'89	Algunas veces	110	13
2'85	Algunas veces	3	Muchas veces	111	13
2'85	Algunas veces	2'89	Algunas veces	112	15
0'59	Nunca	2'21	Algunas veces	113	14
2'66	Algunas veces	2'47	Algunas veces	114	13
1'70	Casi nunca	2'47	Algunas veces	115	13
1	Casi nunca	1'95	Casi nunca	116	14
1'30	Casi nunca	2'84	Algunas veces	117	13

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
1'66	Casi nunca	1'84	Casi nunca	<b>118</b>	<b>15</b>
1'96	Casi nunca	2'32	Algunas veces	<b>119</b>	<b>13</b>
0'44	Nunca	2'53	Algunas veces	<b>120</b>	<b>13</b>
1'33	Casi nunca	2'63	Algunas veces	<b>121</b>	<b>13</b>
1'85	Casi nunca	2'21	Algunas veces	<b>122</b>	<b>14</b>
3'33	Muchas veces	3'63	Muchas veces	<b>123</b>	<b>16</b>
0'75	Nunca	2'37	Algunas veces	<b>124</b>	<b>14</b>
2'04	Algunas veces	2'11	Algunas veces	<b>125</b>	<b>15</b>
2'15	Algunas veces	1'84	Casi nunca	<b>126</b>	<b>14</b>
1'07	Casi nunca	1'32	Casi nunca	<b>127</b>	<b>15</b>
1'44	Casi nunca	1'79	Casi nunca	<b>128</b>	<b>14</b>
0'22	Nunca	1'21	Casi nunca	<b>129</b>	<b>15</b>
0'67	Nunca	2'74	Algunas veces	<b>130</b>	<b>14</b>
0'74	Nunca	1'31	Casi nunca	<b>131</b>	<b>14</b>
0'30	Nunca	1'16	Casi nunca	<b>132</b>	<b>14</b>
2	Algunas veces	2'16	Algunas veces	<b>133</b>	<b>14</b>
2'04	Algunas veces	1'79	Casi nunca	<b>134</b>	<b>14</b>
1'93	Casi nunca	2'05	Algunas veces	<b>135</b>	<b>14</b>
1'07	Casi nunca	2'11	Algunas veces	<b>136</b>	<b>14</b>
1'78	Casi nunca	2'11	Algunas veces	<b>137</b>	<b>14</b>
1'74	Casi nunca	1'68	Casi nunca	<b>138</b>	<b>16</b>

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
1'78	Casi nunca	1'53	Casi nunca	139	15
0'81	Nunca	2'21	Algunas veces	140	15
1'30	Casi nunca	2'84	Algunas veces	141	14
2'93	Algunas veces	3'11	Muchas veces	142	15
0'81	Nunca	2'89	Algunas veces	143	14
2'70	Algunas veces	2'53	Algunas veces	144	15
0'22	Nunca	2'16	Algunas veces	145	15
1	Casi nunca	2'42	Algunas veces	146	14
1'33	Casi nunca	1'74	Casi nunca	147	15
1'41	Casi nunca	1'79	Casi nunca	148	13
2'04	Algunas veces	3'05	Muchas veces	149	13
2'22	Algunas veces	2'63	Algunas veces	150	13
1'48	Casi nunca	2'11	Algunas veces	151	13
0'96	Nunca	1'32	Casi nunca	152	13
1'04	Casi nunca	1'58	Casi nunca	153	13
1'63	Casi nunca	3	Muchas veces	154	13
1'19	Casi nunca	2'21	Algunas veces	155	13
2'37	Algunas veces	2'05	Algunas veces	156	13
2'41	Algunas veces	1'74	Casi nunca	157	13
1'96	Casi nunca	2'89	Algunas veces	158	13
0'41	Nunca	2'11	Algunas veces	159	13



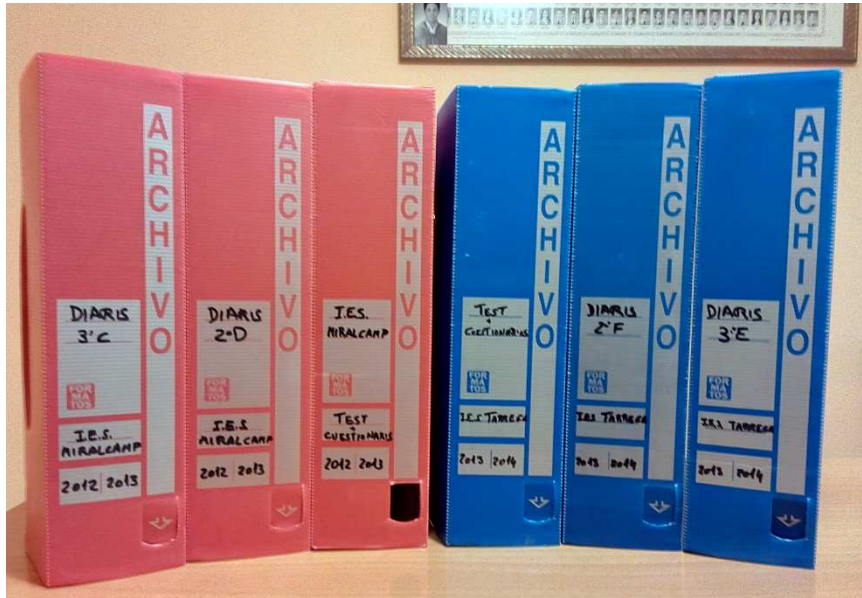
Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra Nº	Edad
1	Casi nunca	3'32	Muchas veces	160	13
1'67	Casi nunca	1'21	Casi nunca	161	14
2'30	Algunas veces	2'95	Algunas veces	162	13
2'56	Algunas veces	2'63	Algunas veces	163	12
2'44	Algunas veces	2'74	Algunas veces	164	12
1'96	Casi nunca	1'74	Casi nunca	165	14
0'89	Nunca	2'16	Algunas veces	166	13
0'30	Nunca	2'63	Algunas veces	167	13
1'37	Casi nunca	2'58	Algunas veces	168	13
1'19	Casi nunca	1'84	Casi nunca	169	13
1'67	Casi nunca	2'58	Algunas veces	170	13
1'26	Casi nunca	2	Algunas veces	171	13
1'33	Casi nunca	2'47	Algunas veces	172	13
1'93	Casi nunca	1'63	Casi nunca	173	13
2'33	Algunas veces	2'63	Algunas veces	174	13
1'04	Casi nunca	1'68	Casi nunca	175	14
1	Casi nunca	1'95	Casi nunca	176	13
0'63	Nunca	2'47	Algunas veces	177	14
1'37	Casi nunca	2'53	Algunas veces	178	13
1'41	Casi nunca	2'42	Algunas veces	179	14
2'41	Algunas veces	1'47	Casi nunca	180	14

Interpretación de resultados - Corrección sin baremos					
Automensajes negativos (Orientados a la ejecución) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AN	Automensajes Positivos (Orientados al aprendizaje) Mín. 0 – Máx. 4	Interpretación de AP	Sujeto Muestra N°	Edad
0'74	Nunca	1'95	Casi nunca	181	14
0'67	Nunca	2'32	Algunas veces	182	14
1'26	Casi nunca	2'11	Algunas veces	183	14
2'48	Algunas veces	2'21	Algunas veces	184	15
1'44	Casi nunca	0'84	Nunca	185	14
1'22	Casi nunca	2'11	Algunas veces	186	14
0'93	Nunca	1'84	Casi nunca	187	14
0'81	Nunca	2	Algunas veces	188	14
1'22	Casi nunca	2'58	Algunas veces	189	14
1'11	Casi nunca	2	Algunas veces	190	16
2'37	Algunas veces	2'47	Algunas veces	191	14
0'81	Nunca	2'21	Algunas veces	192	14
1'74	Casi nunca	2'37	Algunas veces	193	14
1'85	Casi nunca	2	Algunas veces	194	14
0'67	Nunca	1'79	Casi nunca	195	13
0'15	Nunca	2'05	Algunas veces	196	15

### ESCALA DE FRECUENCIA:

0...Nunca    1...Casi nunca    2...Alguna vez    3...Muchas veces    4...Muchísimas veces

## **Anexo XIX: Documentos generados a partir de la investigación**



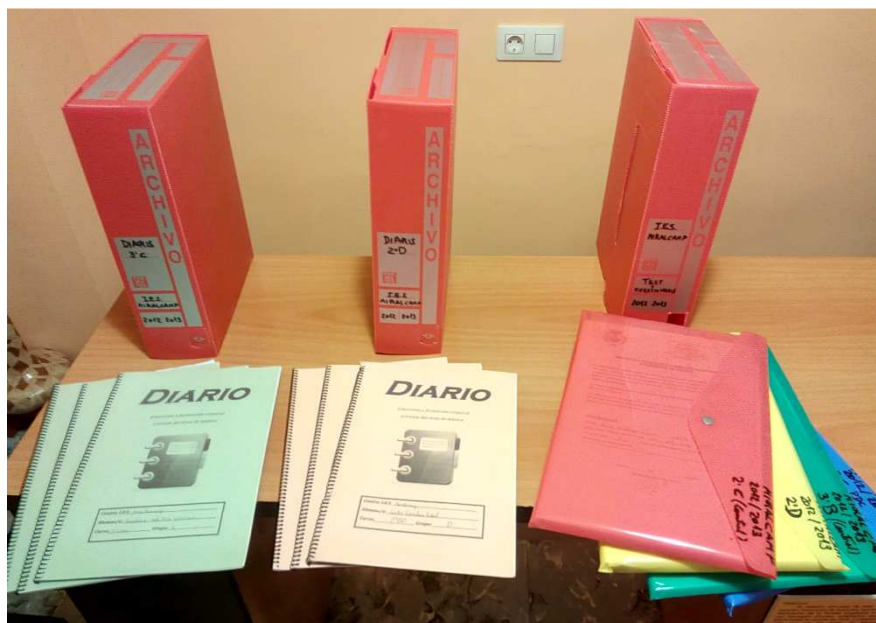
### **Archivadores que contienen toda la documentación generada**

En estos archivadores se han recogido y clasificado todos los documentos generados a raíz de las dos fases de nuestra investigación. En los archivos de color rojo se guardaron en un primer momento los derivados de la 1ª fase de la intervención, mientras que los derivados de la 2ª fase se guardaron en archivadores de color azul para facilitar en todo momento la manipulación de la documentación generada.

Dos de los tres archivadores de cada color recogen los diarios de clase de todos los alumnos de los grupos de intervención (ver punto 5.3.5- Instrumentos propios de la intervención). Para diferenciar los diarios según el grupo al que pertenecían se prepararon diarios con las portadas de distinto color.

En el tercer archivador de cada color se recogen copias de las autorizaciones paternas de todos los alumnos que han participado (los originales se quedaron por ley archivados en los respectivos centros)(ver anexo IX), los cuestionarios Índice EMPA y AM-1 iniciales y finales de cada alumno (ver anexos I y III), tanto de los de los grupos de control como de los de los grupos de intervención, así como los test iniciales de

conocimientos previos y los test finales de los alumnos de los grupos de intervención (ver anexos X y XIV). Estos documentos los recogemos clasificados en carpetas por grupos, para que la localización de cualquiera de ellos resulte lo más fácil y rápida posible.

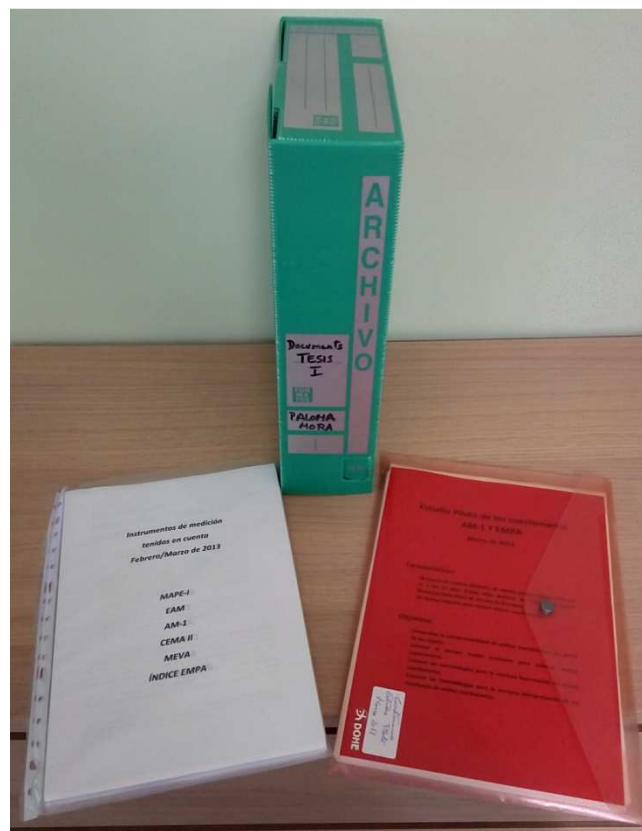


**Documentos I.E.S. Miralcamp**



**Documentos I.E.S. Tárrega**

Por último, también recogemos en un séptimo archivador de color distinto a los anteriores, la documentación correspondiente a otros apartados imprescindibles de nuestro estudio cómo son el estudio de los posibles instrumentos de medición de la motivación (ver punto 5.1.1.), el estudio previo de los cuestionarios (ver punto 5.1.3.) o los documentos derivados de la solicitud de las pertinentes autorizaciones requeridas (ver punto 5.3.1).



**Otros documentos**

