



Pedro V. Salido López
María Rosario Irisarri Juste
(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares
para el tratamiento de la
competencia artística
y la formación cultural



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

© de los textos e ilustraciones: sus autores

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Imagen de cubierta: *Dos mujeres thaitianas*, 1899. Paul Gaugin. Metropolitan Museum of Art.

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 29

El proceso de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CENEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos debe responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos en las revistas científicas.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

I.S.S.N.: 2697-049X

I.S.B.N.: 978-84-9044-440-5

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.00



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*

ÍNDICE

Introducción

- Reflexiones multidisciplinares para una educación por competencias: a propósito del desarrollo cultural y la formación artística 11
Pedro V. Salido López

Parte I. Visiones multidisciplinares sobre el tratamiento de la competencia artística

- Manifiesto por la Didáctica de la Historia..... 15
Beatrice Borghi y Rolando Dondarini
- El museo como espacio educativo para el desarrollo de competencias culturales y artísticas en la formación del profesorado de Educación Primaria. Experiencias formativas en el Museo de Ciudad Real/Convento de la Merced 27
Pilar Molina Chamizo y Óscar Jerez García
- Processo criativo e prática pedagógica na formação do educador enquanto sujeito cultural..... 45
Joana Matos, Joana Ferreira y Teresa Matos Pereira
- Formación artística competencial en contextos de aprendizaje interdisciplinares 59
Pedro V. Salido López
- Processo Criativo, Aprendizagens e Conhecimento: uma abordagem interdisciplinar em artes visuais 75
Teresa Matos Pereira y Sandra Antunes
- Alternativas artísticas para trabajar la concienciación cultural en Educación Infantil a través de los diaporamas..... 87
M^a del Mar Bernabé Villodre
- Música, interdisciplinariedad y aprendizaje cooperativo: análisis de una intervención en el área literaria de la formación inicial del docente 103
Javier Benito Blanco

Música moderna e integración sociocultural en el aula de Educación Primaria.....	115
<i>Mª del Mar Bernabé Villodre, Desirée García Gil</i>	
La competencia en conciencia cultural y expresiones artísticas como medio de atender a la diversidad	125
<i>Javier Rodríguez Torres, Óscar Gómez Jiménez</i>	
Estudio de caso con diagnóstico de TDA-H: influencia de las Artes Plásticas en el rendimiento académico del lenguaje.....	135
<i>Mª del Pilar Aparicio-Flores, Rosa Pilar Esteve-Faubel</i>	
Fundamentos de la neuroeducación en los procesos creativos.....	145
<i>María del Prado Camacho Alarcón</i>	
Espaço Poético: conceito, prática e conhecimento artístico	155
<i>Teresa Matos Pereira, Kátia Sá</i>	
De <i>Ben-Hur</i> a <i>Los Vengadores</i> : el cine en el aula de Física y Química	167
<i>Leticia Isabel Cabezas Bermejo</i>	
Proyecto de Innovación Educativa: Art around us!.....	179
<i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i>	
Proyecto de Innovación Educativa: Luces, Cámara y Acción	189
<i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i>	
Desarrollo de habilidades cognitivas en el aula bilingüe de <i>Natural Science</i> mediante el uso de actividades plásticas	197
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y Ana Belén Gómez Muñoz</i>	
Cómo enseñar y aprender por competencias en Programas Bilingües (AICLE/CLIL): el caso de la Educación Artística.....	207
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y M.ª Cristina Ortiz Calero</i>	
Qué evaluar en una representación teatral en Educación Primaria.....	217
<i>Pedro César Mellado Moreno, Montserrat Blanco-García y Pablo Sánchez-Antolín</i>	
El docente como “mediador cultural” desde la Bildung, ante el desafío de las políticas educativas.....	227
<i>Abigail Gualito Atanasio y Flor Angélica Hermida Miralrío</i>	
Proyectos artísticos de visualización de datos, como modelo para el desarrollo de la competencia de colaboración interdisciplinar	235
<i>Kepa Landa</i>	

Parte II. El componente cultural de la competencia artística

Interpretación históricamente informada (HIP) como modelo de investigación artística: estudio de la articulación y del movimiento del arco en la obra para violín solo de J. S. Bach.....	251
<i>Nieves Pascual León y Pablo Martos Lozano</i>	
La reinención del mundo infantil. <i>Ricostruzione futurista dell'universo</i> y el juguete de vanguardia italiano: nexos e influencias en el diseño italiano contemporáneo.....	261
<i>Juan Agustín Mancebo Roca</i>	

Lecturas de género en la ciudad. Cuatro itinerarios didácticos por la estatuaría femenina de Ciudad Real	279
<i>Isabel Rodrigo Villena</i>	
La historiografía feminista: una apuesta frente a la invisibilidad	297
<i>M^a Soledad Ruiz Corcuera</i>	
Experiencia de recuperación didáctica de un tema musical popularizado a través del cine: “Don Quijote” (Augusto Algeró).....	307
<i>Virginia Sánchez Rodríguez</i>	
Música y dispositivos móviles. La historia de la música en códigos QR.....	321
<i>Narciso José López García, María del Valle de Moya Martínez y Raquel Bravo Marín</i>	
Música Popular Contemporánea y Educación en Valores: La Movida Madrileña en el Grado en Maestro de Educación Primaria	331
<i>José María Peñalver Vilar</i>	
La Historia del Arte en el aula. Del desconocimiento a la integración.....	337
<i>Sara Bastante Valero y María Delgado Martín</i>	
La institucionalización del viaje como método didáctico: la Sociedad Española de Excursiones y sus boletines	345
<i>Julia Martínez Cano</i>	
La memoria en imágenes: un modelo de innovación docente mediante la fotografía histórica.....	353
<i>Víctor Iniesta Sepúlveda</i>	
Valores culturais e a representação artística dos animais.....	359
<i>António Almeida y Rafael Sumozas</i>	

Música, interdisciplinariedad y aprendizaje cooperativo: análisis de una intervención en el área literaria de la formación inicial del docente

Javier Benito Blanco

Universidad de Castilla-La Mancha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2576-6857>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.07

1. INTRODUCCIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETO DE ESTUDIO

Este trabajo presenta una propuesta experimental de intervención didáctica basada en la capacidad de la música como instrumento interdisciplinar y evalúa su rendimiento en virtud de sus resultados en el ámbito emocional y cognitivo. Aprovechando los factores interpersonales que el área musical implica, la propuesta didáctica está estructurada alrededor del aprendizaje cooperativo, articulada sobre el método *learning together* (Johnson y Johnson, 1987) por ser este uno de los métodos de desarrollo más flexibles.

Se plantea constatar que una propuesta de esta índole consigue mejores resultados en aspectos académicos, emocionales, de valoración e interdisciplinariedad comparada con otra intervención *learning together* sin recursos musicales, y una tercera basada en *Jigsaw* (Aronson y Bridgeman, 1979) por ser la más representativa (Sharan, 2014: 802). Todo ello con el propósito de hacer visible el potencial que la música propone en aras de la consecución de una educación globalizadora e íntegra entendida como una *utopía necesaria*, como indica el informe Delors de la UNESCO (Delors, 1996: 9).

Éste, además, declara a la música imprescindible en la educación emocional para el desarrollo íntegro de la persona. El docente debe conocer, por tanto, estrategias de desarrollo afectivo, así como presentar una inteligencia emocional óptima, según reclaman estudios como el de Rueda Carcelén y Fiella Guiu (2016: 218). La música, valedora principal de las competencias emocionales, presenta, en consecuencia, un amplio abanico de beneficios, aunque como disciplina ocupe un espacio marginal en el currículum educativo. Su enseñanza tiene un impacto directo sobre rendimiento académico (Cabedo Mas y Díaz Gómez, 2015: 288-289), compromiso y bienestar emocional, el desarrollo personal y social, así como sobre el aprendizaje en otras áreas (Education and Training Committee, Parliament of Victoria, 2013: 14-20).

El saber atomizado de la sociedad actual impone recuperar un conocimiento holístico no sesgado (Gaeta González y López García, 2013: 14-15) que incentive las relaciones entre las áreas del conocimiento aplicando la interdisciplinariedad. Se destaca así la necesidad de que el

docente conozca didácticas efectivas en el uso de recursos musicales para el abordaje de diferentes disciplinas (Álvarez et al., 2016: 71). La música, por sus muchos vínculos con la palabra, se presenta como instrumento propicio para desarrollar la competencia literaria, responde al desarrollo de una capacidad creativa y crítica desde el acceso al sistema cultural, además de completar una competencia comunicativa clave en el profesorado para desenvolverse en contextos significantes (Reche Urbano, Martín Fernández y Vilches, 2016: 130).

En este contexto los objetivos en el ámbito educativo son predominantemente lingüístico-comunicativos e interactivos, por lo que la cooperación es competencia clave (Delors, 1996; Giménez, 2014: 232). Sin embargo, la tradición educativa de nuestro país está basada en el paradigma lección-repetición, o la clase magistral (Cañabate Ortiz, Aymerich Andreu, Falgás Isem y Gras Pérez, 2014: 436), estructuras individuales que no favorecen el desarrollo de procesos cognitivos superiores. El aprendizaje cooperativo comporta un método activo (Hafizah Azmin, 2016: 91) que dota de soluciones educativas contrastadas y responde aquí a la capacidad colaborativa que la música ofrece.

En consecuencia, y con el fin de disponer de opciones reales y procurar alternativas a aquellas estructuras deficientes dentro del sistema, la música aparece como recurso y fin educativo en sí misma, que exige cierto dominio de su uso como instrumento emocional, vehículo interdisciplinar y facilitadora interpersonal, aspectos que se desglosan en los contenidos esenciales de su disciplina.

1.2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las emociones, además de afectar a la integridad, promueven el aprendizaje desde el desarrollo de la afectividad y del entendimiento del propio proceso que lo rige (Albornoz, 2009: 68). Por tanto, debe incentivarse la pasión y la motivación por pensar como fin de una educación significativa y del desarrollo integral del alumnado.

Precisamente la música, en estos términos, resulta un recurso apropiado en el trabajo emocional puesto que no precisa de formación para su consumo y su procesamiento emocional (Alaminos Fernández, 2014: 16). En este sentido, las teorías contemporáneas destacan la expresividad del arte desde las experiencias y las características de la obra. Para autores como Arias Gómez (2007: 40) la música es un lenguaje especial dirigido a comunicar emociones que provocan cambios fisiológicos al evocar o generar experiencias. Un sentido que puede llegar a ser universal al comunicar sensaciones coincidentes a sensibilidades distintas mediante la combinación consensuada de sus elementos de expresión (Tizón Díaz, 2017).

Beltrán (1984) ya diferenciaba entre dos tipos de emociones inducidas por la música: las *básicas* y las *intervinientes* en el aprendizaje y rendimiento académico desde la motivación. Además, reconocer los pensamientos emocionales a partir del estímulo musical facilita sobreponerse a las emociones negativas generadas por el proceso de aprender (Elizondo Moreno, Rodríguez Rodríguez y Rodríguez Rodríguez, 2018: 5). De esta manera, un ambiente que involucre a la acción musical influye de manera directa en el aprendizaje; no son pocos los estudios que han manifestaron mejoras en el interés, en el desarrollo de la creatividad, la capacidad de abstracción y concentración, en la memoria episódica y en el rendimiento cognitivo (López Burgueño, 2014: 203).

Sus contribuciones no quedan aquí, pues asiste en todas las competencias recogidas en los currículos educativos con el fin de conseguir una formación integral (Álvarez et al., 2016: 3-4), convirtiéndose en un recurso estratégico y transversal para la instrucción y aprendizaje de las demás materias (Education and Training Committee, Parliament of Victoria, 2013: 14-20). Destaca así su estrecha relación con el ámbito literario, pues son diversos los trabajos que con un

enfoque comparativo han estudiado las conexiones literario-artísticas hacia un aprendizaje más efectivo, como el de Pastor Comín (2014). Esta relación es una de las más fructíferas y antiguas mediante el ritmo y el estilo literario, la construcción de un contexto mutuo o la vinculación del proceso emocional que ambas albergan (Martínez Cantón, 2013: 14-15).

Se explica en función de modelos discursivos que dan lugar a ritmos estructurales asociados a las propiedades de la música y la poesía mediante el lenguaje predicativo y la armonía (González Barroso, 2015: 71). Un vínculo que genera un incremento de la memorización verbal (Cepeda Zapata y Moreno, 2017: 17) y la mejora del vocabulario, la entonación y un desarrollo óptimo desde el interés (Álvarez et al., 2016: 68). Ambas poseen continuidad monitorizada por los segmentos que las componen, siendo artes atemporales independientes de significados y que comparten fuentes preconscientes, aunque se alejen en los medios para representar una condición primaria de la imaginación.

Centrando ahora la atención en el carácter interpersonal que el área plantea, según Tervaniemi, Tao y Huotilainen (2018: 4) hacer y escuchar música son ejercicios que posibilitan y ayudan al desarrollo de habilidades socioafectivas desde la predisposición y trabajo de capacidades cooperativas, añadiendo Lang, Shaw, Reddish, Wallot, Mitkidis y Xygalatas (2015: 1809) la activación de procesos interpersonales que facilitan la coordinación de actitudes mutuas. Aspectos no desdeñables a la hora de permitir un aprendizaje cooperativo basado en “el empleo didáctico de grupos reducidos con el fin de que los alumnos trabajen juntos para optimizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 65).

Es necesario indicar que el aprendizaje cooperativo, que entonces puede conseguirse también mediante recursos musicales, proporciona logros cognitivos, afectivos, psicomotores (Karacop y Hatun Diken, 2017: 88) y sociales a partir de destrezas comunicativas y colaborativas (Giménez, 2014: 240). Esta cooperación da lugar a mayor rendimiento académico (Hafizah Azmin, 2016: 92), motivación, nivel de razonamiento, pensamiento crítico y resolución por ideas creativas (Johnson y Johnson, 2014: 845).

2. MÉTODO

2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Los participantes que se someten al estudio mediante muestreo no probabilístico y previo consentimiento informado son un total de 107 alumnas y alumnos de los tres grupos diferentes de 3º del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Ciudad Real: 40 del grupo A, 31 del B y 36 del C.

2.2. DESCRIPCIÓN

Aprovechando la importancia de las emociones en educación y de la música como cauce, se plantea una intervención didáctica haciendo un uso interdisciplinar de la misma en la enseñanza literaria dentro de la asignatura Didáctica de la Literatura Española incluida en el plan de estudios. Debido a la condición interpersonal que proyectan, se llevan a cabo la intervención y su diseño desde el aprendizaje cooperativo siguiendo las pautas de Johnson y Johnson (1987), empleando la técnica *learning together* por ser uno de los modelos más generales y permitir su adaptación a las propiedades de la propuesta.

Con el fin de objetivar el valor de esta estrategia, no sólo se comparan los datos desprendidos de la evaluación con una segunda metodología *learning together* sin recursos musicales, sino que además se contrastan con el resultado de la presentación de los mismos contenidos a través del

jigsaw o *puzle de Aronson* a un tercer grupo de modo, en el contexto de una de las técnicas de aprendizaje cooperativo más representativas.

Son, en consecuencia, tres las intervenciones: una metodología *learning together* con recursos musicales; otra *learning together* sin recursos musicales; y una última *jigsaw* en los grupos A, B y C, respectivamente.

2.3. ASPECTOS PREVIOS

Previo a cada intervención se facilita la prueba de inteligencia emocional TMMS-24 con una pregunta en referencia al tratamiento previo del grueso didáctico con el fin de constatar si las competencias emocional y cognitiva previas son similares en los tres grupos y poder así valorar tanto las emociones experimentadas al final del proceso como el rendimiento en contenidos teóricos, prácticos y divergentes.

Por otro lado, tanto el diseño de la propuesta como las herramientas de evaluación y recogida de datos han sido revisadas, corregidas y valoradas por diferentes expertos profesionales de la educación y del ámbito de la investigación con tal de obtener una validación de instrumentos y planteamiento didáctico de relativo calado.

La intervención cuenta con un control externo basado en la presencia de tres maestras de educación primaria en el desarrollo de las sesiones y que mediante observación se encargan de constatar que la aplicación didáctica cumple con el diseño, al tiempo que valoran la adecuación de la praxis, posicionándose con un informe cualitativo.

2.4. HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta los objetivos de la propuesta, las hipótesis son:

- Primera hipótesis (H₁): las competencias literarias se desarrollan mejor en la intervención apoyada con recursos musicales.
- Segunda hipótesis (H₂): la estrategia metodológica de aprendizaje cooperativo apoyada en recursos musicales genera más emoción positiva.
- Tercera hipótesis (H₃): la intervención apoyada en recursos musicales es mejor recibida y percibida por alumnado y profesorado.
- Cuarta hipótesis (H₄): el alumnado percibe que la interdisciplinariedad se consigue de mejor modo con la estrategia metodológica de aprendizaje cooperativo apoyada en recursos musicales.

2.5. VARIABLES DE ESTUDIO

Las variables independientes y dependientes son las siguientes:

- Variable independiente: estrategia metodológica (en el análisis de datos alternaremos su denominación refiriéndonos al grupo en función de aquella) (VI).
- Variables dependientes:
 - o Grado de desarrollo de objetivo del área de literatura (V₁).
 - o Nivel de positividad en las emociones experimentadas (V₂).
 - o Valoración de la estrategia metodológica (V₃).
 - o Grado de percepción de interdisciplinariedad (V₄).

2.6. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

El planteamiento de las tres intervenciones basa su contenido en el área de la literatura, concretamente, en la vida y obra del autor Mario Benedetti y en varios recursos poéticos (polisíndeton, paralelismo, antítesis, similitud y enumeración), de acuerdo con los contenidos recogidos en Didáctica de la Literatura Española. Ahora bien, la naturaleza de la intervención diferirá en función del grupo y estrategia metodológica empleada, por lo que, a continuación, se desglosan los contenidos en virtud de la metodología empleada.

En la primera parte, referida a Mario Benedetti, nos valemos del material impreso correspondiente a la biografía del autor dividida en cinco partes, el mismo número de los integrantes de los subgrupos en que dividimos al alumnado en cada grupo:

- Grupo A. *Learning Together* con recursos musicales: cada subgrupo trabaja los materiales facilitados como considere oportuno con tal de conseguir conformar una banda sonora de los contenidos asignando una canción de su biografía musical, mínimo, a cada parte del documento, ejercicio que requiere del diálogo para el consenso y de una subjetividad que juega un papel importante a la hora de establecer asociaciones entre ideas y música para perpetuar su recuerdo.
- Grupo B. *Learning Together* sin recursos musicales: cada subgrupo trabaja el texto leyendo, subrayando y de las formas que, habiendo organizado los roles de los miembros en un principio, se acuerde con vistas a la entrega final de un resumen en forma de presentación.
- Grupo C. *Jigsaw* o Puzzle de Aronson: siguiendo con la forma que caracteriza a este método, una persona de cada subgrupo trabaja una única parte del documento para después formar grupos diferentes (grupos de expertos) con los compañeros de otros conjuntos que se hayan dedicado a la misma y así poder buscar estrategias para su enseñanza a los colegas de los grupos iniciales, consiguiendo un trabajo final del grueso en su totalidad.

Para la segunda parte se emplean los recursos literarios señalados explicados con teoría y ejemplos en fotocopias. Además, se indican las relaciones poéticas que guardan estos recursos con las letras de canciones del panorama musical actual.

- *Learning Together* con recursos musicales: para indagar en esta relación y desarrollar conocimientos del lenguaje musical, se realizan ejercicios de ritmo corporal, solfeo básico y canto con un escrito lírico. Tras esto, se explican, con apoyo en las fotocopias citadas, los recursos literarios indicados ejemplificando los mismos en versos de Benedetti cantados por Joan Manuel Serrat con la misión de continuar valorando la relación simbiótica entre música y literatura y poesía. Para finalizar, el alumnado, por subgrupos, identifica los recursos en letras de canciones de rigor actual propuestas auditivamente.
- *Learning Together* sin recursos musicales: desde una posición de clase magistral, se explican los recursos literarios con apoyo del material impreso y ejemplos en versos de Benedetti. Además, para poner en práctica lo trabajado, los deben identificar visualmente por grupos en diferentes letras de canciones actuales.
- *Jigsaw* o Puzzle de Aronson: se generan subgrupos de expertos de cada recurso literario para que, una vez trabajados, vuelvan a sus subgrupos iniciales y pongan en marcha estrategias didácticas con el fin de que todos los miembros tengan una visión global del asunto. Después de haber visualizado ejemplificaciones de los recursos en versos del

propio Benedetti, finalmente, llegan a reconocerlos en diversas letras de canciones sin escuchar el fragmento musical.

2.7. EVALUACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

Tras la intervención se realiza la recogida de datos mediante diferentes pruebas correspondientes, de manera respectiva, a cada una de las hipótesis y variables:

1. Test de evaluación de la competencia literaria mediante ejercicios de memorización y aplicación del grueso teórico y los recursos literarios.
2. Test de valoración de estrategia metodológica (Escala tipo Likert) con 19 ítems elaborado a partir de Aparicio Arias (2014).
3. Test de emociones experimentadas (escala tipo Likert) con 10 ítems en escala de diferencial semántico elaborado a partir del Emotional Quotient-Inventor (EQI: YV) de Bar On Parker (2000) y teniendo en cuenta la Escala Panasn de afectos positivos y negativos para niños y adolescentes de Sandín et al. (1999).
4. Test de percepción del grado de interdisciplinariedad de la estrategia metodológica (escala tipo Likert) con 5 ítems.

Además, el estudio cuenta con la valoración crítica de las tres maestras expertas en los informes de observación de Johnson, Johnson y Stanne (2000: 45-49), reflejando la correcta implementación de las intervenciones y un análisis comparativo de las tres estrategias desde su apreciación en torno a aspectos como la organización, el oficio del autor, el trabajo y respuestas de los grupos o el clima del aula.

3. RESULTADOS

3.1. EXPOSICIÓN

Antes de analizar los resultados debe atenderse a que, en función de las pruebas previas, ninguno de los participantes era conocedor de los contenidos. En cuanto al TMMS-24, se puede comparar las medias obtenidas en los tres grupos desglosadas según los aspectos indicados y observar que los tres han obtenido valores similares y óptimos:

	Atención		Claridad		Reparación	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Grupo A	27.65	24.34	26.55	28.36	27.45	26.4
Grupo B	28.87	25.7	28.92	30.1	26.75	27.28
Grupo C	26.3	25.4	28.38	27.8	26.89	27.84

Tabla 1. Resultados del TMMS-24 en función del grupo y el sexo

Además, según las apreciaciones de las tres observadoras, las intervenciones se desarrollaron de acuerdo con lo estipulado y los grupos y subgrupos trabajaron de manera óptima a excepción de la reticencia a la colaboración de algún subgrupo del *jigsaw* y la irregular temporalización con respecto al *learning together* sin recursos musicales.

Se comparan ahora las medias de las en la Tabla 2:

VI	V1	V2	V3	V4
Grupo A	5.2124	5.5150	4.0368	3.8250
Grupo B	3.2538	4.7323	3.3667	1.4323
Grupo C	3.7785	4.6472	3.6360	1.5722
Total	4.1625	4.9963	3.7078	2.3738

Tabla 2. Medias obtenidas en los tres grupos en V1, V2, V3, V4

La media obtenida con el *learning together* con recursos musicales para V1 es mayor que en los grupos B y C. De hecho, la proporción de aprobados supone el 55% en el grupo A, el 22.58% en el B y el 13.89% en el C. Cumpliendo la asunción de normalidad y la homogeneidad de varianzas, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según *ANOVA* ($F(2, 107) = 24,25, p < .01$). La prueba post hoc de *Hochberg's GT2* reveló que los resultados obtenidos en el grupo A son estadísticamente mayores con la estrategia apoyada en recursos musicales que en los grupos B y C, pues $p < .01$ en ambos. De hecho, entre estos últimos no hubo desigualdades significativas ($p = .24$).

Las medias de las demás variables son también superiores en el grupo A. Así, tras aplicar el estadístico *Shapiro-Wilk*, sólo puede asumirse el supuesto de normalidad en las variables V3 y V4, ya que $p > .05$ y estadísticamente no significativo en cada uno de los tres grupos en estas. Se implementan a estas variables ahora la prueba de homogeneidad de *Levene* y *ANNOVA* para advertir, respectivamente, si se distribuyen de forma homogénea y si las diferencias entre las medias que se destacaban son o no significativas:

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
VALORACIÓN (V3)	2.249	2	104	.111
INTERDISCIPL. (V4)	6.229	2	104	.003

Tabla 3. Estadístico de *Levene* para V3 y V4

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
VALORACIÓN (V3)	Inter-grupos	8.123	2	4.061	12.907	.000
	Intra-grupos	32.726	104	.315		
	Total	40.849	106			
INTERDISCIPL. (V4)	Inter-grupos	134.852	2	67.426	247.304	.000
	Intra-grupos	28.355	104	.273		
	Total	163.207	106			

Tabla 4. Estadístico *ANOVA* para V3 y V4

El nivel de significancia para *ANOVA* en las dos variables es $p < .01$, lo que permite rechazar la hipótesis nula y no negar la no existencia de diferencias significativas en sus medias en los grupos y destacando el valor para v4 con $F(2, 107) = 247.304$.

Tras aplicar, con tal de constatar entre qué grupos se producen estas diferencias, el test de *Hochberg's GT2* para V_3 y el test de *Games-Howell* para V_4 , se constata que estas diferencias se dan entre los grupos A y C, así como entre A y B para V_3 ; y entre los grupos A y C y entre A y para V_4 , pues el valor de significancia es $p < .05$ para *Hochberg's GT2* y *Games-Howell* en sus respectivos casos.

Retomando V_2 variables que no cumplía la asunción de normalidad debe aplicarse pruebas no paramétricas, viendo así que el valor de significancia del estadístico *Kruskal Wallis* es $p < .01$, lo que sugiere que las diferencias son significativas. No obstante, para conocer qué grupos las presentan se aplica el estadístico *U de Mann-Whitney* por pares:

	A-B	A-C	B-C
U de Mann-Whitney	392.500	393.000	533.500
W de Wilcoxon	888.500	1059.000	1199.500
Z	-2.643	-3.407	-.308
Sig. asintót. (bilateral)	.008	.001	.758

Tabla 5. Estadístico *U de Mann-Whitney* para V_2 por pares de grupos

Entonces, para V_2 son significativas las diferencias entre A y B y entre A y C pues, en esos casos, teniendo en cuenta los valores de *U de Mann-Whitney* presentado en la Tabla 5 el valor de significancia es $p < .05$

Finalmente, tras la codificación y categorización de los informes, las expertas catalogan el *learning together* sin recursos musicales como la estrategia menos enriquecedora, a pesar de conseguir un clima calmado y ausente de dudas por ser, quizás, la más habitual. De forma más positiva hablan del *jigsaw* aludiendo a su desarrollo de habilidades interpersonales; no obstante, advierten de una implicación dispar. Finalmente, la que genera cometarios más favorables es el *learning together* con recursos musicales por ser la “más innovadora y motivadora”, la que consiguió una mayor participación del alumnado y una relación docente-estudiante más cercana a partir de una dinámica distendida, amena y positiva.

3.2. DISCUSIÓN

El desarrollo de las competencias literarias al que hace referencia la primera hipótesis queda definido por una mayor consecución en el grupo donde se implementa el *learning together* con recursos musicales atendiendo a la nota establecida para medirlo y obtenida por el alumnado, aunque un análisis más profundo indica que hay algunos de los factores que no han implicado diferencias significativas.

En cuanto a la segunda hipótesis, se sugiere que el *learning together* con música ha permitido un grado más positivo de experiencia emocional. No obstante, es preciso señalar que algunos ítems, como la emoción *tranquilidad*, no siguen esta norma alcanzando un mayor grado en el *learning together* sin recursos musicales, quizá por la novedad de la inclusión de la herramienta musical. Aun así, los datos confirman que la música despierta en mayor medida emociones positivas que facilitan el aprendizaje (Mellado et al., 2014: 25) que las demás estrategias.

La tercera hipótesis responde a la valoración que la muestra y las observadoras realizan de las estrategias. Por un lado, el *learning together* con herramientas musicales consigue una mejor valoración por parte de los estudiantes y las expertas, con notas del estilo: “para mí, es la más

completa”. De esta forma, no puede refutarse la hipótesis, si bien esta debe ser confirmada por una prospectiva investigación experimental.

El desarrollo de competencias del área musical transmite al diseño estructurado en el trabajo literario un alto grado de interdisciplinariedad. Este factor alude a la cuarta hipótesis, centrada en su apreciación por el colectivo estudiantil, el cual advierte en mayor grado este desarrollo y relación de áreas en el *learning together* con recursos musicales alegando un aprendizaje más globalizado.

4. CONCLUSIONES

Se ha comprobado que, teniendo en cuenta restricciones, aprovechando el sentir emocional que implica el ámbito musical, el carácter interpersonal que conlleva y sus vinculaciones con el arte lingüístico, puede armarse una estrategia de aprendizaje cooperativo que, aplicada en áreas literarias, consiga mayor desarrollo competencial, una experiencia emocional más positiva que facilita el aprendizaje y una mejor valoración por parte de alumnado y profesorado que la misma sin recursos musicales o el *jigsaw*.

Esto, unido a factores que se ven potenciados como la memorización y sus funciones, reivindica la influencia musical en la emoción frente a hábitos de enseñanza tradicionales. A partir de su experimentación se insta al sujeto a ser protagonista de los recursos musicales y literarios, invitándole a la dispersión en lo creativo. La visibilidad de las posibilidades del terreno musical en el contexto educativo impone una urgente formación del docente en alternativas pedagógicas que encuentran en la música un aliado para el desarrollo íntegro tanto de sus habilidades docentes como de sus futuros discentes.

No obstante, el estudio no está exento de limitaciones por lo que las derivaciones deben ser tomadas con cautela al estar condicionadas por la selección y naturaleza de la muestra. Sin embargo, sus resultados invitan a replicarlo en grupos de otras universidades dentro de la formación inicial del maestro. Por último, el tiempo dispuesto se ha perfilado útil en la determinación de resultados, si bien un desarrollo más extenso puede matizar la completa consecución e interiorización de habilidades y contenidos.

El acercamiento expuesto a las investigaciones referidas a las posibilidades de la música en educación reclama con resultados aportaciones futuras controladas y alternativas sobre contingencias que quedaron en el tintero. Argumentos como los del biólogo Bueno (2018) apelan a la sensatez al situar los aprendizajes más transversales de las artes plásticas, musicales y de la educación física como cimientos sobre los que construir el proceso educativo. Su propuesta enfatiza no solo cómo el ejercicio físico predisponer para la actividad intelectual, sino cómo la música, en este sentido, constituye el ejercicio cerebral por excelencia que propicia la actividad creativa del pensamiento divergente apelando a las emociones, cruciales para el aprendizaje. En cualquier caso, es evidente la urgencia de despedir una enseñanza fragmentaria entre áreas, esquiva a la construcción completa de la persona plena, crítica y creativa, y dar la bienvenida, gracias a las nuevas evidencias que sitúan a las emociones en primera línea, al desarrollo íntegro del alumnado sobre las bases de experiencia artística, estética, literaria y musical.

REFERENCIAS

- ALAMINOS FERNÁNDEZ, A.F. (2014). La música como lenguaje de las emociones un análisis empírico de su capacidad performativa. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 9 (1), pp. 15-42.
- ALBORNOZ, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere, la revista venezolana de educación*. 24 (44), pp. 67-73.

- ÁLVAREZ, T., BERTRÁN, C., CABALLERO, A., CEBRIÁN, A., GÓMEZ, L., LUQUE, P. y MAS, N. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas de Primaria? *Educación y Pedagogía*, 14, pp. 53-75.
- APARICIO ARIAS, E. (2014). *Validación de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria*. (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- ARIAS GÓMEZ, M. (2007). Música y neurología. *Neurología, servicio de neurología*, 22 (1), pp. 39-45.
- ARONSON, E y BRIDGEMAN, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: in pursuit of common goals. *Personality and social psychology bulletin*, 5 (4), pp. 438-446.
- BAR ON, R. y PARKER, J. D. (2000). *The Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BELTRÁN, R. (1984). *La ambientación musical. Selección, montaje y sonorización*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- BUENO, B. [BBVA_EDU_POSTproducción general]. (2018, enero 5). Por qué educación física, música y plástica deberían ser asignaturas obligatorias. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DNerHDJ6ots>
- CABEDO MÁZ, A. y DÍAZ GÓMEZ, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), pp. 268-295.
- CAÑABATE ORTIZ, D., AYMERICH ANDREU, M., FALGÀS ISERN, M. y GRAS PÉREZ, M. E. (2014). Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios. *Educación*, 50 (2), pp. 427-441.
- CEPEDA ZAPATA, M.A. y MORENO, J. A. (2017). *Literatura y música: elementos que convergen en el aula*. Bogotá: Corporación Universitaria minuto de Dios. Bogotá.
- DELORS, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 9-27). México: El Correo de la Unesco.
- EDUCATION AND TRAINING COMMITTEE, PARLIAMENT OF VICTORIA (2013). *Inquiry into the extent, benefits and potential of music education in Victorian schools*. Victoria: Parliamentary paper, No 277, Session 2010-2013.
- ELIZONDO MORENO, A., RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. V. y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-II.
- GAETA GONZÁLEZ, M.L. y LÓPEZ GARCÍA, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16 (2), pp. 13-25.
- GIMÉNEZ, M. (2014). Aprendiendo aprendizaje cooperativo. Una experiencia en un aula universitaria. *PULSO. Revista de Educación*, (37), pp. 231-248.
- GONZÁLEZ BARROSO, M.M. (2015). Calidad Interdisciplinar de la música en Educación Primaria: una propuesta metodológica. *Dedica: revista de educación y humanidades*, (7), pp. 65-83.
- HAFIZAH AZMIN, N. (2016). Effect of the Jigsaw- based cooperatibe learning method on student performance in the general certificate of education advanced-level psychology: an Exploratory Brunei Case Study. *International education studies*, 9 (1), pp. 91-106.
- JOHNSON, D. W., y JOHNSON, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5ª ed.). Boston: Allyn & Bacon, cop. 1999.

- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON R. T. y STANNE, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*. University of Minnesota, Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30 (3), pp. 841-851.
- KARACOP, A. y HATUN DIKEN, E. (2017). The effects of jigsaw technique based on cooperative learning on prospective science teachers' science process skill. *Journal of education and practice*, 8 (6), pp. 86-97.
- LANG M, SHAW DJ, REDDISH P, WALLOT S, MITKIDIS P. y XYGALATAS D. (2016). Lost in the Rhythm: Effects of Rhythm on Subsequent Interpersonal Coordination. *Cognitive Science*, 40(7):1797-1815
- LÓPEZ BURGUEÑO, T. (2014). La música y el bienestar emocional en la educación a distancia desde el modelo affective e- learning. *Revista electrónica de Educación y Comunicación en la sociedad del conocimiento*. 14 (2), pp. 198- 226.
- MARTÍNEZ CANTÓN, C. (2013). Preludio. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 22, pp. 13-21.
- MELLADO, V., BORRACHERA, A., B., BRÍGIDO, M., MELO, L. V., DÁVILA, M. A., CAÑADA, F., CONDE. M. C. y BERMEJO., M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*. 32.3, pp. 11-36.
- PASTOR COMÍN, J. J. (2014). Educación Musical y Creatividad. Hacia una revisión crítica de la teoría. En CAPDEPÓN, P. y OLARTE, M. (Coords.), *La música acallada. Liber amicorum. José María García Laborda* (pp. 561-574). Salamanca: Amarú Ediciones.
- RECHE URBANO, E., MARTÍN FERNÁNDEZ, M. A. y VILCHES VILELA, M. J. (2016). La competencia literaria y comunicativa en la formación inicial del docente. Presentación de una experiencia. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 2 (2), pp. 138-144.
- RUEDA CARCELÉN, P.M. y FILELLA GUIU, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Exchange*, (1), pp. 212-219.
- SHARAN, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 802-807.
- SANDÍN, B., CHOROT, P., LOSTAO, L., JOINER, T. E., SANTED, M. A. y VALIENTE, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, (11), 37-51.
- TERVANIEMI, M., Tao, S. y HUOTILAINEN, M. (2018). Promises of music in education? *Frontiers in Education*, 3 (74), pp. 1-6.
- TIZÓN DÍAZ, M. (2017). Enculturación, música y emociones. *Revista electrónica complutense de investigación en Educación Musical*, 14, pp. 187-211.

