

Juan García Collazos

Desarrollo, aplicación y evaluación
de un programa de aprendizaje de
la motivación autodeterminada en
el entorno de conservatorios
profesionales de música de
Aragón

Departamento

Expresión Musical, Plástica y Corporal

Director/es

MARTÍN-ALBO LUCAS, JOSÉ
COLLADO SALAS, SILVIA

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

DESARROLLO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE
UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE LA
MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA EN EL
ENTORNO DE CONSERVATORIOS
PROFESIONALES DE MÚSICA DE ARAGÓN

Autor

Juan García Collazos

Director/es

MARTÍN-ALBO LUCAS, JOSÉ
COLLADO SALAS, SILVIA

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Expresión Musical, Plástica y Corporal

2019



Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Doctorado en Educación

**DESARROLLO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN
PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE LA
MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA EN EL ENTORNO DE
CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE
MÚSICA DE ARAGÓN**

TESIS DOCTORAL

Teruel, septiembre 2018

Autor: Juan García Collazos

Directores: Dr. José Martín-Albo Lucas

Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza.

Dra. Silvia Collado Salas

Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza.

En el Arte, sin entusiasmo, nada grande se produce

Robert Schumann, Album para la Juventud, op. 68

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría llegado a ser una realidad de no ser por la ayuda y el apoyo de muchas personas. Así, me gustaría agradecer a aquellos que han contribuido de una forma u otra a culminar este proceso, que supondrá el comienzo de otros sueños por llegar.

Gracias a José Martín-Albo, por escuchar, tender la mano, compartir y confiar.

Gracias a Silvia Collado por su permanente apoyo y su siempre oportunísima ayuda.

Gracias a Ramona Cirugeda, por cuadrar agendas.

Gracias a los compañeros y alumnos de los conservatorios de Teruel, Alcañiz, Huesca y Zaragoza por la acogida de este proyecto.

Gracias a los alumnos del curso *online*, compañeros docentes que multiplicaban con su ilusión mi entusiasmo.

Gracias a Juan Luis, por sus labores de *beta-tester*, y su franqueza, siempre.

Gracias a Carmen, por su paciente asesoría de portadas.

Gracias a Alfonso, por embarcarme, aun sin saberlo, en esta aventura.

Gracias a mis padres, por hacer posible que en mi vida haya amor, libros y música.

Gracias a mis hermanas, por su apoyo en la distancia.

Gracias a Juan e Iris por ayudarme estos casi tres años, llenándolo todo de Luz e integrando la “tesis de papá” en la vida cotidiana.

Y gracias a Ana Isabel, quien, durante este tiempo, me ha regalado su risa y su sonrisa, me ha hecho entender tantas cosas y ha estado a mi lado en los momentos más difíciles, me ha dado toda su confianza y ha compartido conmigo su intuición, su visión y su vida.

RESUMEN

El sistema educativo español, que regula las enseñanzas profesionales de música, establece un currículo de seis cursos en los que la carga lectiva crece a la par que el nivel de exigencia. Además, los estudios de música pertenecen a la educación no obligatoria. Estos dos hechos, entre otros, derivan en una situación de pérdida progresiva de alumnado, algo que toda la comunidad educativa percibe como preocupante. De entre las diferentes razones que pueden causar este hecho, los docentes consideran que es la motivación del alumnado la variable más sencilla de modificar. Sin embargo, y a pesar de preocupar a los docentes, el profesorado apenas maneja información fundamentada sobre la motivación.

Entre las diferentes teorías existentes de la motivación, la *Self Determination Theory* (SDT) se ajusta a la realidad del aula en el entorno de conservatorios de música. Su validez ha quedado probada en muchos ámbitos, entre ellos el educativo. Lamentablemente, apenas existe bibliografía sobre la aplicación de esta teoría en el campo de las enseñanzas de música. La principal aportación de la SDT es considerar la motivación como una variable dependiente de otros factores. Además, esta teoría plantea la motivación como un continuo que se mueve entre la desmotivación y la motivación intrínseca, con un gradiente de diferentes estados motivacionales que van de menor a mayor autodeterminación. La satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas que propone la teoría (autonomía,

competencia y relaciones) es uno de los pilares de la motivación autodeterminada. Esto, unido a la importancia del contexto como elemento de apoyo a la autonomía permite establecer una serie de pautas para mejorar los niveles de motivación del alumnado.

Así, el objetivo principal de esta investigación es desarrollar y validar un programa de aprendizaje de la motivación autodeterminada para profesores de conservatorios de música. Unidos a este primer objetivo, este trabajo tiene cuatro objetivos específicos, que pretenden conocer la evolución de los datos de matrícula a lo largo de los seis cursos de enseñanzas profesionales de música, así como los factores que influyen en la motivación de los alumnos.

Para alcanzar estos objetivos se han realizado tres estudios empíricos. El primero indaga en la realidad sobre el abandono de alumnado en los conservatorios profesionales de música de Aragón. Sus resultados muestran una tendencia general a la pérdida progresiva de alumnado durante los seis cursos de enseñanzas profesionales.

El segundo estudio consiste en adaptar y analizar las propiedades psicométricas de los cuestionarios de Apoyo a la Autonomía, la escala de Motivación en Educación, la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, y la Escala de Grado de Compromiso, para los alumnos que cursan estudios dentro de los Conservatorios Profesionales de Música. Los resultados mostraron la idoneidad de los instrumentos en nuestra muestra. Este estudio finaliza proponiendo un modelo explicativo de la motivación en el alumnado de conservatorios que explica alrededor del 60% de la

varianza de los datos recogidos El modelo plantea que el esfuerzo depende de la motivación intrínseca, la cual se apoya en la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Éstas dependen, a su vez, de la percepción del soporte a la autonomía que tenga el alumno.

En consonancia con estos resultados, el tercer y último estudio consiste en el desarrollo y la validación de un programa de aprendizaje de la motivación autodeterminada para profesores de conservatorio El programa, un curso en formato *online* ofrece resultados que confirman que se ha producido aprendizaje en cuanto a la motivación.

Las conclusiones obtenidas en este trabajo de tesis doctoral muestran que el problema de pérdida de alumnado en los conservatorios profesionales es real. Además, se ha conseguido medir y modelar la motivación de los propios alumnos, poniendo en evidencia que el soporte a la autonomía es la base de un mayor esfuerzo académico. Por su parte, el programa sobre motivación ha proporcionado recursos a los docentes para fomentar el soporte a la autonomía y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Estos recursos pueden contribuir en el futuro a una motivación más autodeterminada en los alumnos.

Palabras clave: motivación, conservatorios de música, diseño instruccional, curso *online*.

ABSTRACT

The Spanish educational system regulates professional music education, and establishes a curriculum of six courses in which the workload increases at the same time as the level of demand. At the same time, music studies belong to non-compulsory education. This fact walks together with a situation of progressive loss of students, something that the entire educational community perceives as worrying. Among the different reasons that may cause this fact, teachers consider student's motivation as the easiest variable to modify. However, teachers hardly handle information about motivation, although they consider it a worrying issue.

Among the different theories of motivation, the Self Determination Theory (SDT) adjusts to the reality of the classroom in the environment of music conservatories. Its validity has been tested in many areas, including education. Unfortunately, there is limited literature on the application of this theory to music education field. The main contribution of the SDT is to consider motivation as a variable that depends on other factors.. In addition, this theory raises motivation as a continuum that goes from amotivation to intrinsic motivation, with a gradient of different motivational levels ranging from lower to higher self-determination. The satisfaction of the three basic psychological needs proposed by the theory (autonomy, competence and relatedness) is one of the basis of the self-determined motivation. Together with the importance of context as an element of

autonomy support, this theory brings up the guidelines to improve student motivation levels.

Considering the above, the main objective of this research is to develop and validate a self-determined motivation learning program for teachers of music conservatories. In order to achieve this objective, this dissertation has four specific objectives, which are intended to know the evolution of enrollment data throughout the six courses of professional music education, as well as the factors that influence the motivation of students.

To achieve these objectives, three empirical studies have been carried out. The first investigates the reality of the students' dropout in the professional music conservatories of Aragon. According to our results, we found a general tendency to the progressive loss of students during the six courses that the professional studies last.

The second study consists of adapting and analyzing the psychometric properties of the questionnaires of autonomy support, the motivation in education scale, satisfaction of basic psychological needs, and effort scale for students. The statistical tests performed provide acceptable adjustment indexes. This study ends up with the proposal of an explanatory model of the motivation in the students of conservatories that explains about 60% of the variance of the data collected. The model states that effort depends on intrinsic motivation, which is based on the satisfaction of basic psychological needs. These depend on the perception of the autonomy support the student has. In line with these results, the third and final study consists of the development and validation of a self-determined motivation learning

program for conservatory teachers. Our results confirm that learning about self-determined motivation resources has taken place.

Despite the limitations of this research, the conclusions obtained from this research show that the problem of students' loss in professional conservatories is real. However, it has been possible to measure and model motivation in the students themselves, in which support for autonomy is the basis of a greater academic effort. According to that, the course about motivation has provided resources to teachers to encourage autonomy support and satisfaction of basic psychological needs. These resources can contribute in the future to a more self-determined motivation in the students.

Keywords: motivation, conservatories of music, instructional design, online course.

Contenido

AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	iii
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	1
1.1. Las enseñanzas regladas de música en los conservatorios profesionales de Aragón.....	1
1.2. El abandono escolar en las enseñanzas profesionales de música en conservatorio.....	2
1.3. La motivación según el modelo de la Self Determination Theory (SDT).	8
1.3.1. Teoría de la evaluación cognitiva.....	11
1.3.2. Teoría de la integración organísmica (TIO).....	16
1.3.3. Teoría de orientación de la causalidad	21
1.3.4. Teoría de las necesidades psicológicas básicas.....	24
1.3.5. Teoría de los contenidos de meta (TCM)	31
1.3.6. Aplicación de la teoría de la autodeterminación en el ámbito educativo	32
CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	65
CAPÍTULO 3. APARTADO EMPÍRICO.....	69
3.1. ESTUDIO 1: Análisis de la evolución de la tasa de alumnado en los conservatorios profesionales de Aragón: Permanencia y abandono.....	69
3.1.1. Método.....	69
3.1.2. Resultados.....	72
3.1.3. Discusión	79

3.2. ESTUDIO 2: Recogida y análisis de datos en alumnos de enseñanzas profesionales de conservatorios de profesionales de música de Aragón.....	81
3.2.1. Método.....	81
3.2.2. Resultados.....	89
3.2.3. Discusión.....	110
3.3. Estudio 3: Diseño e implementación de un programa de formación para profesores de conservatorio sobre estrategias motivacionales.....	113
3.3.1. Método.....	117
3.3.2. Resultados.....	166
3.3.3. Discusión.....	182
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN, PROSPECTIVA DE FUTURO Y CONCLUSIONES GENERALES.....	185
4.1. Discusión.....	185
4.2. Limitaciones y prospectiva.....	194
4.3. Conclusiones.....	199
CAPÍTULO 5. BIBLIOGRAFÍA.....	201
Anexos.....	226
Anexo 1: Cuestionarios empleados en el Estudio 2.....	226
Anexo 2: Preguntas abiertas previas al taller presencial (inicio y final).....	235
Anexo 3: Textos del menú ayuda del curso <i>online</i> de motivación para profesores de conservatorio.....	241

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Conductas que influyen en la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB).....	59
Tabla 2	Estadísticos descriptivos de la escala Apoyo a la Autonomía.....	90
Tabla 3	Estadísticos descriptivos Escala de Motivación en Educación (EME).....	92
Tabla 4	Estadísticos descriptivos cuestionario satisfacción Necesidades Psicológicas Básicas (NPB).....	95
Tabla 5	Estadísticos descriptivos cuestionario compromiso.....	96
Tabla 6	Correlaciones y estadísticos descriptivos Escala de motivación en educación (EME).....	98
Tabla 7	Correlaciones y estadísticos descriptivos Necesidades Psicológicas Básicas (NPB).....	99
Tabla 8	Medias de las variables estudiadas por centros..	100
Tabla 9	Medias variables por cursos.....	101
Tabla 10	Índices de ajuste de cada instrumento y sus factores.....	104
Tabla 11	Correlaciones entre factores, modelo explicativo Motivación.....	107
Tabla 12	Diseño Experimental del Estudio	118
Tabla 13	Curso <i>online</i> :Tareas propuestas y guía ofrecida	147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Evolución de tasa de alumnado, CPM de Zaragoza..	73
Figura 2	Evolución de tasa de alumnado, CPM de Huesca....	74
Figura 3	Evolución de tasa de alumnado, CPM de Teruel.....	75
Figura 4	Evolución de tasa de alumnado, CPM de Tarazona..	76
Figura 5	Evolución de tasa de alumnado, CPM de Alcañiz....	77
Figura 6	Evolución de la tasa de alumnado, CPM de Monzón	78
Figura 7	Evolución de tasa de alumnado, CPM de Sabiñanigo.....	78
Figura 8	Modelo explicativo de la motivación en alumnos de EEPP.....	87
Figura 9	Modelo y correlaciones entre factores de la motivación en alumnos de EEPP.....	109
Figura 10	Resumen itinerarios. Escenario 1.....	129
Figura 11	Resumen itinerarios. Escenario 2.....	130
Figura 12	Resumen itinerarios. Escenario 3.....	132
Figura 13	Resumen itinerarios. Escenario 4.....	134
Figura 14	Resumen itinerarios. Escenario 5.....	137
Figura 15	Resumen itinerarios. Escenario 6.....	138
Figura 16	Resumen itinerarios. Escenario 7.....	141
Figura 17	Resumen itinerarios. Escenario 8.....	142
Figura 18	Resumen itinerarios. Escenario 9.....	145
Figura 19	Resumen itinerarios. Escenario 10.....	146

Figura 20	Comparación de la distribución de puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial por los grupos experimental y control.....	179
Figura 21	Comparación de la distribución de puntuaciones obtenidas en la evaluación final por los grupos experimental y control.....	179
Figura 22	Valoración posibles causas a la consecuencia descrita tras primera toma de decisión (escenarios 1 al 10).....	181
Figura 23	Valoración posibles causas a la consecuencia descrita tras segunda toma de decisión (escenarios 1 al 10).....	182

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1.Las enseñanzas regladas de música en los conservatorios profesionales de Aragón.

La música, aunque presente en nuestra vida cotidiana, encuentra únicamente un camino cuando se trata de enseñanzas que conduzcan a la profesionalización. Este camino pasa, en la práctica totalidad de los casos, por los conservatorios profesionales de música. En estos centros se cursan las enseñanzas oficiales que permiten acceder al conservatorio superior, para desde ahí entrar en el competitivo mundo laboral de la música.

Actualmente, las enseñanzas de música son reguladas por una normativa que se basa en el real decreto 1567/2006. Este decreto, a su vez, define y fija los elementos básicos del currículo, sobre los que se construye en cada comunidad autónoma el conjunto de normas que rigen estas enseñanzas. Así, tal y como indica el currículo aragonés (BOA, 2007), las enseñanzas profesionales de música se organizan en seis cursos, con una carga lectiva que varía, en función de la especialidad instrumental elegida, entre cuatro y cinco horas y media semanales para los cuatro primeros cursos, y entre siete horas y media y nueve horas y media semanales. en quinto y sexto curso. En los casos en los que el alumnado comienza sus estudios musicales (enseñanzas elementales) al mismo tiempo que comienza el tercer curso de primaria (tal y como sugiere la normativa), y si se promociona en curso con normalidad, coincidirá el momento de pasar de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) al bachillerato (en el

caso de continuar) con el aumento en carga lectiva que se produce de 4º a 5ª de las enseñanzas profesionales. Este hecho supone un escollo para una parte importante de los alumnos, aumentando la proporción de alumnos que no continúan su formación musical reglada. Conviene recordar que entre las asignaturas de las enseñanzas profesionales, al menos la asignatura de instrumento principal conlleva una carga extra de estudio personal que crece conforme aumenta el nivel de exigencia técnica e interpretativa del repertorio del curso. Las demás asignaturas, sin embargo, conllevan para el alumno una carga de trabajo personal fuera del aula mucho menor.

En Aragón, estos estudios musicales están focalizados en los conservatorios profesionales de Zaragoza, Tarazona, Huesca, Monzón, Sabiñánigo, Teruel y Alcañiz. Estos centros tienen numerosas particularidades que los distinguen, pero comparten un punto en común: la preocupación por la tasa de abandono a lo largo de las enseñanzas profesionales. El objetivo principal de este trabajo de tesis doctoral es profundizar en el conocimiento sobre los factores que influyen en los niveles de motivación de los alumnos de enseñanzas profesionales, y de qué modo se puede enseñar a los docentes a mejorar esos niveles.

1.2. El abandono escolar en las enseñanzas profesionales de música en conservatorio.

Los estudios musicales en los conservatorios profesionales de música en Aragón (y, salvo algunas excepciones en forma de centros

integrados, en toda España) constituyen un camino tortuoso, sacrificado y difícil para la gran mayoría de estudiantes de música (León, 2017). Están estructurados en seis cursos que prácticamente coinciden con la enseñanza secundaria obligatoria, y culminan en muchos casos a la par que el final de los estudios de bachillerato. Esto se traduce en unas enseñanzas de régimen especial, no obligatorias y en una tasa de abandono que es percibida como un problema grave por todos los miembros de la comunidad educativa (Lorenzo y Escandell, 2002). Algo que ya se apunta en los estudios musicales previos (enseñanzas elementales), como revelan Valencia, Ventura y Escandell (2003), y que supone un problema de gasto público, de rendimiento del alumnado y de proyección del propio centro, además de generar sentimientos de frustración e insatisfacción en el alumnado (Lorenzo y Escandell, 2002).

A pesar de la relevancia que la tasa de abandono escolar en las enseñanzas profesionales de música tiene tanto para el alumnado como para el profesorado, este tema ha sido poco estudiado científicamente. Las diferentes órdenes legislativas en materia de educación musical, aun mejorando la calidad de la educación musical en nuestro país (Lorenzo, 2003), no han planteado medidas que faciliten la compatibilidad entre los estudios de enseñanzas profesionales de música y la educación secundaria obligatoria (o el bachillerato). Algunas voces autorizadas en el panorama educativo español denuncian las dificultades a las que se enfrenta el alumnado de conservatorios profesionales de música, pero sin proponer medidas plausibles (Carrasco, 2016).

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

El tema del abandono escolar en conservatorios preocupa a las asociaciones de padres de los centros (Ruiz del Castillo, 2014), y al profesorado que, de manera casi unánime, considera importante aprender a motivar al alumnado para evitar su marcha (Lorenzo y Escandell, 2002). Así, Zaragoza (2013) en su tesis sobre el abandono y permanencia en los estudios de bachillerato musical en México, considera que la motivación y su contrario (desmotivación) son las primeras causas para la permanencia o abandono, respectivamente.

Si a la carga lectiva se le suma la creciente exigencia en cuanto a contenidos y necesidad de estudio personal de los alumnos, nos encontramos con una situación en la que la práctica totalidad de los alumnos deben realizar un esfuerzo extra fuera del horario letivo del conservatorio. Dicho esfuerzo se suma a sus obligaciones con la educación secundaria obligatoria o el bachillerato. Indagando en las razones para continuar los estudios de música en un conservatorio, encontramos el estudio cualitativo de Navas, Marco y Holgado (2012), en el que se analizan las respuestas de 209 estudiantes de conservatorio a una cuestión de respuesta abierta sobre las metas de ejecución. Según este estudio, y en orden de importancia, son el gusto por la música, la posibilidad de encontrar una salida laboral, y la titulación obtenida las principales causas de su compromiso con estos estudios.

Desde un punto de partida opuesto se plantea el estudio de García-Dantas, González y González (2013), que recoge información sobre el abandono de los estudios musicales de una muestra de 113

estudiantes empleando un cuestionario elaborado *ad-hoc*. Sus resultados sugieren que las variables que mayor relación tienen con el abandono de los estudios en conservatorio de música son la baja motivación intrínseca y la falta de competencia percibida. El cuestionario se había empleado en primera instancia en estudiantes de danza. En estas enseñanzas, hermanas en tratamiento y problemática a las de música, Ibañez (2016) apunta como posibles causas de abandono aquellas relacionadas con la desmotivación, mostrándose significativas las dimensiones de bajo rendimiento y bajo interés. Algo similar a lo que García Dantas, González y González (2014, p. 43) concluyen en su estudio, en el que afirman que “las personas que presentan deseos de abandonar las enseñanzas de música son las que menor puntuación presentan en motivación básica, motivación cotidiana, competencia percibida y mayor estrés”.

Atendiendo a la exigua literatura que aborda el tema del abandono de los estudios de música en conservatorios profesionales, se puede concluir que la motivación es uno de los factores manipulables que más peso tienen de cara a disminuir el abandono de estas enseñanzas (Lorenzo y Escandell, 2002; Valencia, Ventura y Escandell, 2003). En el caso particular de la música, igual que sucede en la danza u otras dedicaciones que implican un nivel de compromiso particularmente alto, aparece el concepto de *pasión* como principal factor motivacional para una parte importante de los alumnos. Constructo introducido por Vallerand en 2003, se distingue entre pasión armoniosa y pasión obsesiva, siendo la primera la que puede llevar a un bienestar psicológico suficiente. Vallerand et al. (2003)

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

definen la pasión como una fuerte inclinación de la persona hacia una actividad que le agrada (o incluso ama), considera importante, y en la que invierte tiempo y energía. La pasión obsesiva es aquella en la que la actividad se integra de manera controlada en la identidad de la persona, creando una presión interior para alcanzar un alto nivel de compromiso con esa actividad. Por su parte, la pasión armoniosa hace mención a una autorregulación que lleva al individuo a comprometerse con la actividad que le gusta (Philippe, Vallerand y Lavigne, 2009; Vallerand, 2010; Vallerand et al., 2003). Tal y como han estudiado Carbonneau, Vallerand, Fernet y Guay (2008), la pasión por su trabajo es un elemento común y hasta imprescindible en los profesores. De hecho, del tipo de pasión (armoniosa u obsesiva) dependen la satisfacción que reporta el trabajo para el docente. En el caso de los estudiantes de conservatorio, la mayoría muestran, como ya se ha comentado anteriormente, su agrado por hacer música, y es el tipo de internalización (dependiente de otras contingencias o no) la que genera un compromiso que nace de la identidad, o que viene forzado por factores externos.

No obstante, el perfil de estudiante de enseñanzas profesionales ofrece más matices. Los alumnos, de entre 12 y 18 años por lo general, no tienen definido su futuro profesional y sólo en un pequeño porcentaje egresan para acceder a un conservatorio superior (de León Barranco, 2017). Por otra parte, la vocación en estos estudios no siempre se da, y es algo que fluctúa a lo largo de los años (Dobrow, 2014), y son otras razones (presión familiar o social, imitación de

amistades, deseo de evitar sensación de culpabilidad o fracaso, inercia) las que les llevan a no abandonar.

Por otra parte, uno de los temas recurrentes en las conversaciones entre docentes en los conservatorios de música es la falta de iniciativa, persistencia, fuerza de voluntad, y disciplina, entre otras, de cara al estudio personal del alumnado. Así, el estudio de Lorenzo y Escandell (2003) revela que los profesores del conservatorio superior de música de Las Palmas de Gran Canaria consideran de manera unánime la necesidad de aprender a motivar a los alumnos como una estrategia para paliar el abandono. Sin embargo, en España no existe ningún programa de formación del profesorado, ni proyecto de innovación docente que aborde este tema, y es general el desconocimiento que existe sobre la motivación en sí misma. A continuación se describen algunas de las principales teorías sobre la motivación, relacionándolas con el entorno de conservatorios de música, haciendo especial hincapié en aquellas que han desarrollado sus propuestas en el ámbito educativo.

Teorías de la motivación

Algunas de las principales teorías de la motivación en el ámbito laboral hablan de varias necesidades en el ser humano (Maslow, 1954 y Alderfer, 1972, citados en Gagné y Deci, 2005) que van de las puras necesidades fisiológicas, en el nivel más bajo, hasta las necesidades de crecimiento o desarrollo personal, en el nivel más alto. Herzberg (1966), citado en Gagné y Deci (2005) propone los

términos de motivación intrínseca y motivación extrínseca, según sean internas o externas las razones que mueven a la acción.

Además del nivel de internalización que tenga la motivación, para comprender los procesos motivacionales es necesario contemplar los diferentes tipos de metas. En este sentido, en el ámbito educativo de los conservatorios de música, se ha encontrado una relación positiva entre el aprendizaje y la orientación de causalidad (Holgado, Navas y Marco, 2013). Se habla de la orientación de meta *versus* la orientación de rendimiento como antecedentes de un aprendizaje más o menos adecuado. Respecto a la orientación de meta, según los resultados de Holgado et al. (2013), los estudiantes que la presentan muestran mejores resultados en cuanto a su autoconcepto académico, lo cual da lugar a mejoras en los contenidos de meta. Por el contrario, la orientación de rendimiento se relaciona con un peor autoconcepto, y unos resultados académicos más pobres. Relativo también a las metas de aprendizaje, Navas, Marco y Holgado (2012) llevan a cabo un estudio en el que analizan las respuestas a un cuestionario abierto sobre las razones y criterios de éxito en relación a los estudios en el conservatorio. Sus resultados muestran que son las metas de dominio y las de logro las predominantes entre los alumnos de conservatorios de música, con una casi total ausencia de las metas de ejecución.

1.3.La motivación según el modelo de la Self

Determination Theory (SDT).

La literatura científica coincide en señalar la motivación como principal eje de la continuidad en los estudios musicales (Lorenzo y

Escandell, 2003), pero es necesaria una visión más amplia de la motivación para comprender esta realidad. En este sentido, se requiere una visión que plantee varios grados o niveles de motivación y en las que se puedan incluir los diferentes factores que se dan en la realidad del aula. Es aquí donde la Self Determination Theory (en adelante SDT o teoría de la autodeterminación) se muestra como un modelo apropiado para alumnos y profesores.

La teoría de la autodeterminación, propuesta en 1985 por Deci y Ryan (citado en Deci y Ryan, 2000), indaga en aquellos ambientes y condiciones que generan niveles motivacionales diferentes en las personas y en sus relaciones. Siguiendo la reflexión que realizan Deci y Ryan (2000), la SDT contempla la motivación como un constructo complejo, en el que importa no sólo el nivel motivacional sino también la orientación que la motivación tenga (esto es, las razones que mueven a la acción). Este hecho marca una gran diferencia en la experiencia y el rendimiento de una conducta determinada.

El enfoque de la SDT tiene como marco una metateoría organísmica compuesta por seis miniteorías (tal y como las nombran Deci y Ryan, 2002; Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010). Esta teoría entiende al ser humano como susceptible de evolución y cambio en cuanto a la personalidad y a la regulación de la conducta (Deci y Ryan, 2000), en tanto que tiende a la integración de sus componentes psíquicos en un sentido unificado del yo, y tiende también a la integración de sí mismo en estructuras sociales mayores (Deci y Ryan, 2000). De esta manera, la dialéctica de la SDT integra las ideas de las

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

teorías psicológicas humanistas, que abogan por el compromiso activo y el desarrollo, con las de aquellas teorías de corte conductista, que defienden la fragmentación y las respuestas condicionadas como aspecto primordial de la conducta (Deci y Ryan, 2002). Al mismo tiempo, ha aplicado recursos empíricos que han permitido avanzar, descubrir y contrastar las condiciones que influyen en la regulación de la conducta y el desarrollo de la personalidad. Formulada en una época en la que la psicología se orientaba hacia el paradigma cognitivo, la SDT no se centra (como otras teorías coetáneas sobre la motivación) únicamente en la conducta en cuanto dirigida por la meta, sino que atiende al proceso de desarrollo psicológico y bienestar (Deci y Ryan, 2000). Así, se presta atención tanto al contenido y como al proceso de búsqueda de objetivos.

En este sentido, una de las preocupaciones de la SDT es conseguir que los centros educativos, en los que los jóvenes pasan una gran cantidad de horas, consigan que los alumnos se impliquen con entusiasmo en el aprendizaje, aprecien su valor personal, desarrollen la responsabilidad social y adquieran conocimiento de manera más eficiente (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991). Según estos autores, la SDT pone el foco en lo autodeterminado de la conducta, y no tanto en su intencionalidad. Cuando la conducta es autodeterminada, su regulación parte de la elección, pero cuando la conducta es controlada, son la conformidad, o la rebeldía, según el caso, los que rigen el proceso de regulación.

Para Deci y Ryan (2000), la motivación es un constructo cuyas raíces dependen de muchos factores. Así, desde la presión externa al propio compromiso personal con la tarea, una persona puede actuar o perdurar en su conducta por miedo, interés, coacción, etc. Según la motivación de un individuo sea auténtica o controlada, se pueden encontrar diferencias no sólo en el desempeño de la tarea, sino también en su vitalidad, creatividad, persistencia, autoestima y bienestar general, incluso en personas con la misma competencia real o percibida (Deci y Ryan, 1991; Deci y Ryan, 1995; Nix, Ryan, Manly y Deci, 1999; Ryan, Deci y Grolnick, 1995, citados en Deci y Ryan, 2000; Sheldon, Ryan, Rawsthorne e Ilardi, 1997). Se presentan a continuación las mini teorías que componen la teoría de la autodeterminación relacionadas con el ámbito educativo.

1.3.1. Teoría de la evaluación cognitiva.

De entre los diferentes niveles motivacionales que plantea la SDT, la más comúnmente conocida es la motivación intrínseca (en adelante MI). La MI se considera como la inclinación a buscar la novedad o el desafío, a aprender y explorar, a mejorar las propias capacidades (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000a). Por lo tanto, supone realizar una acción por los valores inherentes a la misma, en lugar de por valores externos a ella. Desde su nacimiento, y especialmente en los primeros años de vida, una persona saludable es activa, inquieta, curiosa y juguetona, mostrándose siempre dispuesta a aprender y explorar. Esta tendencia natural es de vital importancia en el desarrollo cognitivo, social y físico (Deci y Ryan, 2000).

La SDT no se preocupa tanto de las causas de la MI como de los condicionantes que influyen en ella. En ese sentido, la teoría de la evaluación cognitiva (TEC) afirma que la competencia, la autonomía y la conectividad percibidas constituyen un suelo fértil donde puede nacer y crecer la MI (Deci y Ryan, 1985b, citado en Ryan, 1995). Esto se debe a que, como indican Deci y Ryan (2000), la implicación y compromiso con una actividad que se considere interesante están en función de la satisfacción de estas necesidades.

Motivación intrínseca: Categorías

Después de que Deci y Ryan (Deci y Ryan, 1985b, citado en Ryan, 1995) enunciaran la teoría de la evaluación cognitiva, Vallerand, Pelletier, Blais, Brière (1989) completaron la definición de MI al contemplar tres categorías: MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes. La primera, con un importante recorrido en investigación educativa (Gottfried, 1983, 1985, 1990, Gottfried y Fleming, 2001), se refiere a la realización de una acción por el propio disfrute de aprender, intentar comprender y conocer. En este sentido, hace referencia al individuo que obtiene disfrute al leer sobre una rama del conocimiento o, en el caso de los estudiantes de música, aquél que estudia un instrumento musical por el puro placer de conocer obras del repertorio para su instrumento. El segundo tipo de MI es la MI al logro, relacionado con la literatura investigadora en psicología. Se refiere al hecho de iniciar y seguir una conducta por el disfrute que genera crear algo, superar un reto o alcanzar un determinado logro. Aprender algo nuevo es un ejemplo clásico de MI

al logro, lo que extrapolado al mundo del estudiante de conservatorio puede tener su equivalencia en conseguir dominar una determinada pieza del repertorio. Por último, encontramos la MI a las experiencias estimulantes, relacionada con el concepto de flujo (Csikszentmihalyi, 1997) y el de pasión (Vallerand et al., 2007). Consiste en actuar por la diversión, emoción, disfrute sensorial o estético que causa la propia actividad. En el caso de estudiantes de música, el placer de tocar un instrumento, la emoción que supone la interpretación musical en público, y la emoción que produce una determinada pieza musical cuando se ejecuta, entre otros, son ejemplos de causas para una MI a las experiencias estimulantes.

Relativo a la emoción, es importante aclarar que, según Deci y Ryan (1990), conforme la persona construye un conjunto de estructuras (flexibles y coherentes) que regulan sus emociones, esa persona llegará a ser más autodeterminada en cuanto a conductas emocionales. La emoción será uno de los inputs a tener en cuenta en el proceso de elección de la conducta, más que un determinante de la misma. Por otra parte, la emoción, dentro de la visión de la SDT, ayuda, cuando ésta se siente como perteneciente al propio *self*, a que la respuesta conductual sea más flexible y alejada de reacciones de defensa.

Conviene advertir que las conductas intrínsecamente motivadas pueden ser pervertidas en cierto modo, puesto que el control o las recompensas externas pueden frustrar o hacer desaparecer la MI (Ryan, 1995). La sensación de sentirse controlado

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

genera un cambio en la percepción del locus de causalidad (concepto que se tratará más adelante), de manera que pasa de ser interno a externo (Deci y Ryan, 2000). Por el contrario, un fomento de la autonomía hace emerger en la persona conductas intrínsecamente motivadas y promueve una sensación de confianza en su rendimiento (Tafarodi, Milne, y Smith, 1999, citado en Deci y Ryan, 2000). Tal es la importancia de la percepción de autonomía que las evaluaciones, el uso de recompensas o el ofrecer opciones se asocian no sólo con los niveles de MI, sino también con la creatividad, el aprendizaje de conceptos y la plasticidad cognitiva (Deci y Ryan, 2000).

Según la teoría de la evaluación cognitiva (Deci y Ryan, 1985, citado en Deci y Ryan, 2000), los factores que generan variabilidad en la MI son las necesidades psicológicas de competencia y autonomía. Esta sub-teoría estudia el efecto que tienen los contextos sociales en la MI (Deci y Ryan, 2002). Así, tal y como indican Deci, Koestner y Ryan (1999, 2001), los hechos que promueven la sensación de autodeterminación y competencia, tienden a generar una percepción del locus de causalidad como interno en el individuo, y viceversa. Ello produce un incremento (o una disminución, en el caso contrario) en la motivación intrínseca. Uno de los recursos más empleados, relacionados con la idea general de la motivación, son las recompensas. Pero, según la teoría de la evaluación cognitiva, éstas tienen un doble filo. Por una parte, ofrecen información acerca del desarrollo de la tarea (lo que favorece la motivación intrínseca). Sin embargo, también generan una sensación de control para quienes las reciben (lo que perjudica la MI). Siguiendo la visión de Deci,

Koestner y Ryan (2001), dentro de las recompensas que una persona puede recibir en relación con una actividad que desarrolle, las recompensas verbales (que podemos identificar como *feedback* positivo) tienden a reforzar la MI. Sin embargo, las recompensas verbales también pueden tener un efecto negativo al provocar una sensación de control sobre la persona, si ésta se compromete con una actividad para recibir alabanzas. Lo que define el efecto del *feedback* positivo en una u otra dirección es el contexto interpersonal en el que se realiza, de acuerdo a que sea más o menos controlador. En un contexto educativo, si el ambiente en el aula es de control, esto es, que lleva al alumno a pensar, hablar o comportarse de una determinada manera, el *feedback* positivo funcionará como inhibidor de la MI (Deci, Koestner y Ryan, 2001). Respecto al campo de la educación, estas recompensas verbales tienen un efecto positivo en la conducta libremente elegida en estudiantes de secundaria, pero no en niños de menor edad (Deci, Koestner y Ryan, 1999).

En cuanto a las recompensas tangibles, es decir, aquellas que no son verbales, como pueden ser recompensas económicas (Deci, Koestner y Ryan, 1999, 2001) se perciben mayormente como recursos de control, afectando negativamente a la MI. Sin embargo, en los casos en que la recompensa no es contingente con la acción, o aparece de forma inesperada, no muestra ningún efecto sobre la MI. No obstante, la utilidad de las recompensas no contingentes es muy limitada, puesto que su propia condición no aporta información sobre la tarea.

Este efecto pernicioso sobre la motivación intrínseca se acentúa en los niños de entre 7 y 11 años, posiblemente debido a que los alumnos de esas edades no son capaces de separar el aspecto informacional de una recompensa de su aspecto controlador. Por otra parte, en estudiantes de secundaria, el uso de la recompensa como reconocimiento de la competencia, en el sentido de un rendimiento excelente, genera una sensación de fracaso cuando esa recompensa no se recibe (algo que es frecuente tal y como señalan Deci, Koestner y Ryan, 2001). Así, parece ser que las recompensas son un recurso poderoso, pero no para incrementar los niveles de motivación, sino como herramienta de control.

1.3.2. Teoría de la integración orgánica (TIO).

A lo anterior hay que añadir que existen otros tipos de motivación distintos de la MI. De hecho, a partir de la infancia disminuyen las conductas que nacen y se mantienen merced a la MI. Así, conforme el entorno escolar demanda una mayor implicación y compromiso en tareas no interesantes para el niño, la MI deja paso a la motivación extrínseca (Deci y Ryan, 2000, Ryan y Deci, 2000a). Lo que suscita interés para la SDT es cómo los individuos adquieren y mantienen su motivación no intrínseca.

Así, dentro de la metateoría de la SDT, Deci y Ryan (1995) proponen otra mini teoría, denominada teoría de la integración orgánica (TIO), que modela una panorámica de los distintos niveles de la ME, y de las condiciones externas que influyen en la internalización e integración de las conductas. Así, cada nivel

motivacional se puede definir dentro de un continuo que abarca desde la desmotivación (estado en el que la conducta realizada carece de intención) a la MI (actuar debido a causas inherentes a la propia actividad).

En función de lo autorregulada que sea la motivación extrínseca (aquella que persigue un fin separable de la propia actividad), la conducta será más o menos sostenida, generará diferentes grados de bienestar psicológico, y se llevará a cabo por obediencia o de acuerdo a valores personales. Son los procesos de integración e internalización los que facilitan la autorregulación de la motivación extrínseca (en adelante ME), un matiz que añade la SDT, considerando la ME con diferentes niveles de autonomía (Deci y Ryan, 2000). Entendemos por internalización, siguiendo a Kelman (1958), adoptar una determinada conducta u opinión por resultar congruente con los valores personales de uno mismo.

Como subniveles de la ME encontramos, de menor a mayor autorregulación, la regulación externa, introyectada, identificada e integrada. La regulación externa, que generalmente en la literatura científica se ha identificado como ME (Vallerand et al., 1992), implica una recompensa o una demanda que es la que origina la motivación necesaria para realizar una tarea. Se denomina así porque, en el sentido clásico, el o los motores de la acción se encuentran fuera de la persona (Ryan, 1995). En ella, los individuos perciben que su conducta es controlada, y el foco del que nace la acción (locus de causalidad), exterior. Como ejemplo clásico, el alumno que cursa unos

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

determinados estudios porque su familia le obliga a hacerlo (algo que aún es más frecuente en enseñanzas no obligatorias como son las de música).

En el gradiente de autorregulación, la siguiente motivación extrínseca se denomina introyectada, y es aquella en la que la regulación, pese a incorporarse al propio funcionamiento, no se acepta como algo de uno mismo (Vallerand et al., 1992) y representa conductas propias guiadas por la dialéctica de la aprobación (propia o ajena). Se puede considerar que implica un cierto grado de asimilación pero, aunque el ímpetu de la conducta se encuentre en el interior, entra en conflicto con los valores de la persona (Ryan, 1995). De esta manera, a pesar de ser un tipo de regulación interna, puesto que no depende de agentes exteriores, el locus de causalidad se percibe como externo (Deci y Ryan, 1995). La culpa, el deseo de agradar, o el orgullo, son algunas de las manifestaciones típicas de este tipo de regulación. En relación con la pasión (Vallerand et al., 2003), la regulación introyectada se relaciona con la pasión obsesiva. En el caso de estudiantes de conservatorio, no defraudar a la familia (porque ha hecho una inversión en estos estudios, o porque algunos de sus miembros desean estudiar música o lo han hecho, por ejemplo) constituye un caso típico de esta regulación.

A partir de aquí juega un papel primordial el proceso de internalización, definido como un proceso activo en el que los individuos asimilan y reconstituyen regulaciones inicialmente externas

para poder sentir que su conducta es autodeterminada (Deci y Ryan, 2000).

La regulación identificada supone un grado mayor de autorregulación, en la que el individuo otorga un valor importante a la acción (Deci y Ryan, 2002). Como ejemplo, estudiar música porque el alumno considera que la disciplina que le aporta es beneficiosa para él. Supone un alto nivel de autonomía, al igual que la regulación integrada, extremo de la ME más cercano a la MI, e implica un menor conflicto y menor percepción de control externo (Ryan, 1995). Finalmente, la regulación integrada ocurre cuando el individuo hace un proceso de identificación con varios de los valores que supongan la actividad, de forma congruente con los demás valores de su persona. Estudiar música por considerar que los valores y experiencias que implican son importantes para su crecimiento como persona sería un caso de ME integrada.

El proceso que puede definir el tránsito entre gradientes motivacionales es la internalización (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994) que puede decantarse por la introyección o por la integración. En la introyección el individuo toma en cuenta la actividad y la regula, pero fuera de sus principios y valores personales. Por su parte, en el proceso de integración, la persona asimila la conducta como una parte de sí mismo, e incorpora los valores que atribuye a aquélla a su propio sistema.

Un último estado motivacional es necesario para comprender este continuo. Se trata de la desmotivación, en la que el individuo no

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

percibe relación entre su conducta y las consecuencias que genera (Deci y Ryan, 2000, Vallerand et al., 1992). Este estado viene acompañado de sentimientos de incompetencia, ausencia de control y sensación de que las conductas son causadas por factores ajenos al control del individuo. Cuando la persona actúa en un estado de desmotivación, las causas percibidas de su conducta son impersonales, y están ligadas a sensaciones de baja autoestima (Deci y Ryan, 1995). Un estudiante que se encuentra en el punto de no comprender qué hace estudiando música, ni por qué lo hace, es un caso de desmotivación.

Una de las características que revelan estas diferentes regulaciones como un continuo motivacional, tal y como señalan Williams y Deci (1996) y Gagné y Deci (2005), es que cuanto más cercanas son, mayor es su correlación. Así, por ejemplo, en la toma de datos a través de cuestionarios, las puntuaciones que pueda obtener un individuo acerca de la regulación identificada de la motivación extrínseca estarán más cerca de las puntuaciones obtenidas en cuanto a regulación integrada que respecto a regulación externa.

En diversos campos se han comprobado las ventajas de una mayor internalización de la ME, entre ellas una mayor persistencia, eficacia, bienestar e integración social (Ryan et al., 1997, citado en Deci y Ryan, 2000). Las aspiraciones del individuo, cuando su motivación es más internalizada, van más allá de metas narcisistas, y su salud mental es más positiva (Deci y Ryan, 1995). Así, Kassel y Ryan (1993, 1996), citados en Deci y Ryan (2002), distinguen dos

tipos de aspiraciones: extrínsecas, relacionadas con obtener señales externas de valor, e intrínsecas, que reportan directamente un cierto nivel de satisfacción de las necesidades básicas. Por otra parte, varios estudios (Deci y Ryan, 1985; Loevinger, 1976) teorizan sobre la relación entre desarrollo del yo y autodeterminación (basada en los niveles de autonomía de la persona y la unificación del yo), y de manera análoga se plantea una asociación similar entre altos niveles de autodeterminación y altos niveles de autoestima.

1.3.3. Teoría de orientación de la causalidad.

La teoría de orientación de la causalidad (TOC), incluida como mini-teoría dentro la SDT, aborda los diferentes modos de percibir una conducta, atendiendo a su inicio y regulación (Deci y Ryan, 1985, 2012). Así, estos autores proponen tres tipos de orientación: de autonomía, de control e impersonal, según el individuo comprenda las causas que regulan una conducta y en función de cuál sea el locus de causalidad percibido (Deci y Ryan, 2000).

La orientación de autonomía corresponde con la percepción de un sentido más elevado de elección en cuanto a la gestión de la propia conducta, incluye regulaciones de conductas que parten del interés y los valores refrendados por el propio individuo (Deci y Ryan, 2002; Reeve, Deci y Ryan, 2004). Las personas que muestran esta orientación buscan activamente oportunidades para ampliar sus opciones y actuar de manera autodeterminada, y tienden a percibir el locus de causalidad de sus acciones como interno (Deci y Ryan, 1985). Igualmente, analizan las situaciones que viven como

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

promotoras de autonomía, y organizan su agenda vital en función de sus metas e intereses personales, en vez de plegarse al control y a las restricciones. Las personas con una alta orientación de autonomía suelen ser más autodeterminadas en su relación con las recompensas externas. Por el contrario, la orientación de control se traduce en la percepción de que la conducta se ajusta a elementos de control, ya sean externos o internos. Cuando los individuos presentan esta orientación perciben mayormente sus vivencias como controladas y se comportan de acuerdo a lo que deberían (Deci y Ryan, 2002). La presión percibida para iniciar o mantener una conducta es alta en estas personas, en las que las recompensas externas juegan un importante papel (Deci y Ryan, 1985), y la trayectoria personal se guía por aspectos como el reconocimiento externo, el status o el nivel económico. No obstante, la orientación de control puede generar también conductas de rebeldía hacia controles percibidos (sean reales o no), realizando la conducta opuesta a la esperada (aunque no deja de ser una conducta nacida de la presión y el conflicto).

Por su parte, la orientación impersonal comprende aquellas personas que sienten que los mecanismos que activan y regulan su conducta están fuera de su control. Sienten que no son capaces de regular su conducta, y se perciben como incompetentes, hallando las tareas que les corresponden como demasiado difíciles y sin encontrar relación entre conducta y consecuencias. Relacionada con sentimientos de ansiedad personal (y también social) sobre situaciones futuras y depresión por la situación presente, la orientación impersonal

se mueve entre causas de origen desconocido y aquellas que vienen del exterior (Deci y Ryan, 2002).

Las orientaciones de causalidad no son ajenas al ambiente. Así, entornos más controladores empujan a las personas a desarrollar una orientación de causalidad de control. Análogamente, los individuos inmersos en ambientes que fomenten la autonomía reflejarán ese hecho en su nivel de orientación de autonomía, o se encuentra una tendencia a la orientación impersonal en personas que de ambientes desmotivadores. En relación con ello, en el campo de la educación, Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan (1981) muestran que los alumnos de primaria con profesores más orientados a la autonomía en su ejercicio docente ofrecen mayores puntuaciones en su propia percepción de autonomía. Se puede teorizar, yendo más allá, que los docentes con una motivación más autónoma en cuanto a ellos mismos promoverán más la autonomía en su trato con los alumnos (Deci y Ryan, 1985).

Los conceptos de locus de control (relación que tiene una conducta con sus consecuencias) y locus de causalidad (foco del que nace la acción), son componentes complementarios que ayudan a definir los niveles de motivación de un individuo. En ese sentido, el locus de control interno es propio de aquellas personas que entienden que hay una relación predecible entre conducta y resultados, mientras que el locus de control externo consiste en creer que los resultados dependen de la suerte, el destino, o reacciones impredecibles de algún agente externo (Deci y Ryan, 1985; Reeve, Deci y Ryan, 2004). El

locus de control externo muestra relación con la orientación de causalidad impersonal y, por su parte el locus de control interno puede asociarse con la orientación de autonomía y la de control (puesto que en ocasiones ambas pueden convivir con la idea de relación entre conducta y resultados).

1.3.4. Teoría de las necesidades psicológicas básicas.

El concepto de necesidades psicológicas hace referencia a los deseos propios de una persona, sus querencias o motivos (Baard, Deci y Ryan, 2004). Por su parte, la SDT propone tres necesidades psicológicas básicas: Autonomía, competencia y conectividad (o compromiso en las relaciones). La autonomía corresponde con sentirse libre para elegir y percibir que el impulso para la acción nace de uno mismo. La competencia concierne el afrontamiento exitoso de retos, siendo el individuo capaz de obtener los resultados deseados., mientras que la conectividad se refiere a sentir mutuo respeto, cuidado y confianza con los demás (Deci y Ryan, 2000)

Las necesidades psicológicas básicas se entienden como las condiciones esenciales para el desarrollo y crecimiento integrales de la persona (Ryan, 1995), y se desmarcan de las necesidades fisiológicas (propuestas en algunas teorías de la motivación) en varios aspectos. Si una necesidad fisiológica se agrava (una sed extrema, por ejemplo) la persona tiende a la acción para resolver ese desequilibrio. En cambio, cuando las necesidades psicológicas se frustran, se tiende a una acomodación que alivie la necesidad. Por otra parte, las necesidades psicológicas básicas, cuando están cubiertas, generan impulsos hacia

conductas que pueden resultar interesantes o importantes para la persona, mientras que la satisfacción de las necesidades fisiológicas empieza y acaba en sí misma (Deci y Ryan, 2000).). A continuación se describen brevemente cada una de ellas.

Necesidades Psicológicas Básicas

Autonomía

La primera necesidad psicológica básica la constituye la autonomía; y es el fomento a la autonomía lo que promueve una regulación autónoma de la ME. Tal y como indican Deci y Ryan (2006), la autonomía es una necesidad básica universal en cualquier cultura y contexto, y es el único factor imprescindible para una adecuada integración de la ME (Deci y Ryan, 2000). Así, la percepción de competencia y la sensación de estar relacionado, en un contexto que tienda al control (empleando recursos como amenazas, recompensas, etc.), generan una regulación externa de la ME. La regulación integrada, que implica asimilar una conducta como congruente con el propio *self*, sólo puede ser realizada desde la percepción de volición y libertad de elección (Kuhl y Fuhrmann, 1998, citado en Deci y Ryan, 2000).

En este momento es preciso aclarar cuál es el concepto de *self* para la SDT, por ser muy distinto del significado de este término en la psicología de la personalidad y las teorías psicosociales. Dentro del contexto de la teoría de la autodeterminación, el *self* lo componen el conjunto de procesos y estructuras cognitivas, afectivas y

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

conductuales, catalizados por la tendencia a la actividad y a la integración (Deci y Ryan, 2000). Tal y como aclaran Deci y Ryan (1990), el concepto de *self* según la SDT va más allá de la cognición, pues lo constituye un conjunto de procesos motivacionales con diferentes funciones de asimilación y regulación. Además, el *self* representa los procesos de crecimiento cuya tendencia conduce hacia la integración de la propia experiencia y acción con la identidad de los demás. Así, el concepto de *self* incluye las dos caras del yo, esto es, la identidad como objeto o como sujeto. Como constructo, el *self* está directamente relacionado con la satisfacción de las necesidades básicas.

La percepción de autonomía está también relacionada con la autoestima del individuo y con la propia construcción de su persona (*self*). Conviene advertir que ser autónomo no implica ser independiente de otros (Deci y Ryan, 2000). Sentir el locus de causalidad interno, algo asociado con la percepción de autonomía (Deci y Ryan, 1985), genera acciones percibidas como fruto de una libertad de elección y una autoestima más auténtica (Deci y Ryan, 1995). En relación a la autonomía, diferentes estudios corroboran que un ambiente de excesivo control (amenazas, recompensas, castigos, metas impuestas) revierten en una disminución de la MI. Sin embargo, la posibilidad de elección, las oportunidades para dirigir el propio camino, así como el reconocimiento de los sentimientos potencian la MI al generar una mayor percepción de autonomía (Deci y Ryan, 1985, citado en Deci y Ryan, 2000). En el ámbito educativo, los alumnos de docentes que fomentan la autonomía ofrecen mejores

niveles en su MI (Deci, Nezlek, y Sheinman, 1981; Flink, Boggiano, y Barrett, 1990; Ryan y Grolnick, 1986, citado en Deci y Ryan, 2000). Similares son los resultados obtenidos en estudios sobre padres e hijos: Aquellos padres que fomentan la autonomía tienen hijos con mayor MI (Grolnick, Deci, y Ryan, 1997, citado en Deci y Ryan, 2000). En campos como el deporte, que guarda particulares similitudes con la música, se ha evidenciado que el apoyo a la autonomía y a la competencia por parte de padres y mentores genera una motivación más intrínseca (Frederick y Ryan, 1995, citado en Deci y Ryan, 2000). Igualmente, en otros estudios dentro del ámbito educativo, se ha mostrado que una ME con mayor percepción de autonomía se asocia con un mayor compromiso, adherencia a la conducta, mejor rendimiento y calidad del aprendizaje (Deci y Ryan, 2000).

Competencia

Tal y como indican Deci y Ryan (2000), se tiene en cuenta la percepción de competencia como otro factor para la internalización de la ME. Por consiguiente, es importante que, a la hora de gestionar la ME del alumnado, se trabaje con acciones con las que el alumno se sienta capaz, o esté preparado para afrontar o comprender. Altamente relacionadas, la percepción de competencia debe aparecer combinada con el fomento a la autonomía para promover una ampliación de la MI. Esto se debe a que, a pesar de que una persona se sienta competente con una actividad que le interese, si se siente presionada o forzada a realizar la actividad en cuestión, su MI disminuirá.

Relaciones

Tal y como revelan los fundadores de la SDT (Deci y Ryan, 2000), la importancia de las relaciones humanas es otro de los factores a tener en cuenta en la integración de la motivación. Considerada como una de las necesidades psicológicas básicas del ser humano, se describe la conectividad como el deseo de estar relacionado con los demás, de cuidar y sentirse cuidado, de amar y sentirse amado. La necesidad de relacionarse contribuye al inicio de una conducta que tiene valor, importa o forma parte del comportamiento de personas con las que estamos o deseamos estar conectados. Por todo ello, la sensación de estar relacionado y sentirse en un entorno de confianza favorecen la expresión de la MI. Se ha demostrado que, en el ambiente escolar, los niños que tienen una sólida relación de apego, confianza y seguridad con sus padres y maestros muestran mayor internalización de conductas positivas vinculadas con la escuela (Deci y Ryan, 2000).

Evidencias científicas de la importancia de las necesidades psicológicas básicas

Es importante destacar también que la relación entre fomento de la autonomía, competencia y relaciones con la internalización de la ME es en los dos sentidos, puesto que una carencia en aquellas externalizaría una ME integrada. Así, competencia, autonomía y conectividad constituyen las tres necesidades psicológicas básicas que alimentan la autorregulación de la ME hacia regulaciones más internalizadas. De ahí el interés de las evidencias científicas que este planteamiento ha tenido en diferentes contextos.

Evidencias en el entorno laboral

El fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tiene su reflejo en el bienestar en el ambiente laboral (Baard et al., 1998, citado en Deci y Ryan, 2000) y en aquellos dominios principales en la vida de una persona. En el caso particular de los músicos (estudiantes o profesionales), en los que la pasión es un elemento de importancia, la satisfacción de las necesidades básicas está asociada con el desarrollo de una pasión armoniosa. En 2015, Lalande, Vallerand, Lafrenière, Verner-Filion, Laurent, Forest y Paquet, estudiaron varias actividades entre las que se incluía la práctica musical, con el objetivo de establecer relaciones entre pasión (armoniosa *versus* obsesiva) y satisfacción de las necesidades básicas que propone SDT. Combinaron un cuestionario sobre la percepción de autonomía, competencia y relaciones en cuanto a la música, y también en el ámbito laboral, con un cuestionario para medir los niveles de pasión armoniosa o pasión obsesiva. Los resultados muestran no sólo una relación entre pasión armoniosa y satisfacción de necesidades básicas, sino que apuntan a que la pasión obsesiva es una forma de compensar carencias de las necesidades básicas.

El trabajo de Deci y Ryan (2000) muestra, a través de sus propios estudios y la revisión de otros, que la satisfacción de las necesidades básicas tiene una amplia influencia en varios momentos del proceso regulatorio y de desarrollo del individuo. En el ámbito laboral, Baard et al. (2004) encontraron, en dos estudios diferentes,

una correlación positiva entre los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el rendimiento en el trabajo.

Necesidades psicológicas básicas y bienestar

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas influye sobre la motivación y el bienestar en las áreas en las que aquélla se da. De este modo, por ejemplo, una persona que practica un deporte experimentando sensaciones de autonomía, competencia y relaciones en ese ámbito, estará más orientada hacia esa actividad que hacia otra que desarrolle y en la que no se cubran sus necesidades psicológicas básicas (Ryan, 1995). Para Ryan y Frederick (1997), el bienestar no es sólo una experiencia subjetiva, sino también una función orgánica a través de la que el individuo detecta sus niveles de factores como la vitalidad, la flexibilidad psicológica, o un sentido profundo de equilibrio (citado en Deci y Ryan, 2000). La relación entre satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el bienestar es tan estrecha que hay un reflejo diario entre ambas. Las necesidades psicológicas básicas se traducen, por ejemplo en el *feedback* que promueve la efectividad, en la comunicación, los retos adecuados o la libertad para degradar las evaluaciones.

En este punto conviene hacer un inciso que aclare el concepto de bienestar dentro de la teoría de la autodeterminación. El bienestar, desde el punto de vista de la psicología, ha tenido dos líneas de estudio. La primera considera el bienestar como sinónimo de felicidad, placer, ausencia de dolor o conflicto, y tradicionalmente se ha denominado hedonismo (Kahneman, 1999). Esta corriente se

relaciona con las teorías de la conducta de premio y castigo. La segunda, denominada eudamonismo, se refiere al bienestar como la satisfacción o realización de la propia identidad, del *daimón* (Kahneman, 1999, Waterman 1993, citados en Ryan y Deci, 2001). Esta corriente se centra en el estudio del bienestar psicológico, mientras que la hedonismo lo hace sobre el bienestar subjetivo. La SDT se adhiere al punto de vista eudamónico del bienestar, en el que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tiene un importante papel (Deci y Ryan, 2008a) Así, la eudaimonia se entiende no como la felicidad, sino como la sensación de plenitud que otorga sentirse auténtico y libre en los propios actos, algo profundamente relacionado con las conductas que nacen de la motivación intrínseca.

1.3.5. Teoría de los contenidos de meta (TCM).

Otra de las mini teorías que componen la meta teoría de la SDT es la teoría de los contenidos de meta. Esta afirma que las diferencias entre metas intrínsecas o extrínsecas tiene una importante influencia en la motivación y el bienestar (Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006). Así, no sólo las causas que motivan una conducta son importantes en el desarrollo de la misma, sino también los objetivos con los que se aborda. Si éstos son intrínsecos (como pueden ser el desarrollo personal, la comunidad o el crecimiento de una relación) las conductas muestran mucha más adherencia que en aquellas conductas cuya meta es extrínseca (como pueden ser el reconocimiento externo, o la imagen).

1.3.6. Aplicación de la teoría de la autodeterminación en el ámbito educativo.

Al tratarse de una teoría que concibe al ser humano como ente que busca el equilibrio y la integración del *self*, una de las más importantes áreas estudiadas por la SDT es la educativa. Las aportaciones que hace la teoría sobre la satisfacción de necesidades básicas, el locus de causalidad, la regulación e internalización de la ME (como destacan Deci y Ryan, 2000), por nombrar algunas, hacen de la educación un campo fértil en el que avanzar proporcionando resultados. Así, encontramos ejemplos de estudios en educación infantil en Ryan y Grolnick (1986), mientras que Ryan y Powelson (1991), estudian el efecto de los climas de aprendizaje en el aula. De forma más general, y la desde la perspectiva de la SDT, se hace énfasis, al aplicarla en educación, en promover el interés de los estudiantes por aprender, valorar la educación y confiar en sus propias capacidades (Deci et al., 1991).

Contrariamente a lo que otras teorías sobre la motivación en educación, la SDT parte de una naturaleza humana que puede ser pervertida o apoyada según el contexto social, lo que supone una crítica a teorías de la postmodernidad (Colom, 1997) de la educación (Ryan y Niemic, 2009). Pese a tener una profunda base empírica, la SDT no postula un determinismo según el contexto, sino más bien cómo afecta el mismo a la experiencia y, por tanto, al equilibrio motivacional del individuo. De acuerdo con Ryan y Niemic (2009), se debe puntualizar que no se trata de que el profesor manipule las

mentos de sus estudiantes, sino de que ofrezca una manera de interpretar hechos, informaciones y materiales, que será lo que modificaría la conducta del alumno. La principal diferencia con otras teorías educativas tales como la teoría del aprendizaje de Vigotsky (1988); teoría del desarrollo de Piaget (1972), la teoría del aprendizaje social de Bandura (1982), o el constructivismo simbólico de Bruner) reside en que, en la SDT se parte del marco de referencia interno de cada persona para entender su nivel motivacional y fomentar su autonomía. La construcción de la teoría surge como algo necesario para poder generalizar y organizar la acción investigadora. Desde una panorámica de la teoría, la SDT distingue entre contextos que fomentan la autonomía o, por el contrario, fomentan el control; entre aquellos que dan soporte a la competencia frente a los que plantean retos difícilmente resolubles, son inconsistentes o desalentadores; y entre los que dan apoyo relacional *versus* los que promueven ambientes más impersonales o de rechazo. Alineados con esa idea, Deci, Eghrari, Patrick y Leone (1994), destacan la importancia de los ambientes que fomentan la autodeterminación, en los que tiende a darse la integración, en contraposición con aquellos contextos que no la promueven, en los que tiende a darse la introyección. Según estos autores, para que un ambiente facilite la integración, existen tres factores principales: Una lógica coherente, el reconocimiento de los sentimientos del individuo y un bajo nivel de control.

Probadas en numerosos estudios, las formas más autónomas de motivación están relacionadas con un mayor rendimiento académico, mayor persistencia en el estudio, mejor aprendizaje, mayor

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

satisfacción escolar, así como con sensaciones positivas asociadas en la escuela (Guay, Ratelle y Chanel, 2008).

Tal y como indican Ryan y Powelson (1991), el actual contexto educativo está muy alejado de aquél tradicional en el que los niños aprendían en un entorno abierto, de muy diferentes edades, conviviendo con los adultos y comprendiendo de forma inmediata y práctica la utilidad de los conocimientos que adquirían. Por el contrario, en la actualidad las escuelas han creado un contexto en el que los niños no están en contacto con adultos o incluso con niños de otras edades, de modo que se ha descontextualizado del trabajo y mundo social adulto. Así, estos autores señalan que se espera que el aprendizaje suceda en un ambiente separado de los contextos interpersonales que contribuyen a la internalización. Esto ha dado lugar a problemas habituales en las aulas tales como la alienación o la desmotivación y la falta de compromiso.

En su trabajo de 1991, Deci et al. revisan varios estudios motivacionales en educación, llegando a las siguientes conclusiones: Por una parte, se relaciona la motivación autodeterminada en cuanto al trabajo personal en casa (deberes) con la voluntad de permanecer en el colegio, además de mostrar un mayor aprendizaje conceptual y mejor memoria. Por otro lado, se asocia la motivación intrínseca o ME integrada con mayores índices de rendimiento académico. Igualmente, el rendimiento y el interés son mayores cuando no se plantean los contenidos como incluidos en un examen; y, en la misma dirección, los estudios revisados evidencian correlación positiva entre regulación

autónoma de la motivación y disfrute del trabajo académico, autoestima, emociones positivas, y satisfacción con la escuela. Aquellos contextos en los que se enfatiza en la evaluación tienden a socavar la MI y a regular externamente la ME. Por su parte, el trabajo de Katz, Eilo y Nevó (2013), incide en señalar que el tipo de motivación del estudiante se asocia con la evitación de la procrastinación del trabajo personal fuera del aula. En sus conclusiones, destacan que la motivación autónoma tiene un importante papel en la relación que existe entre la auto-eficacia y la procrastinación. Algo que anteriormente habían apuntado Senécal, Koestner y Vallerand (1995), en un estudio que confirmó la correlación negativa entre motivación autorregulada y procrastinación.

Uno de los principales focos de interés en el campo de la educación lo constituye la relación entre motivación y rendimiento académico. Guay, Ratelle, Roy y Litalien (2010) estudian el modo en que el autoconcepto académico (entendido como la imagen que el estudiante proyecta y tiene de sí mismo en cuanto a sus capacidades y nivel de conocimientos o destreza en una materia) se relaciona con la motivación, y a su vez, con el rendimiento. En su estudio hallan que la motivación sirve de mediador entre el autoconcepto y el logro, lo que da pie a diseñar intervenciones que puedan mejorar el rendimiento escolar. En una línea similar encontramos las conclusiones del estudio de Kusrkar, Ten Cate, Vos, Westers y Croisert (2012), en el que se contrasta un modelo donde el nivel de motivación repercute en la calidad de la estrategia de estudio, éste en el mayor esfuerzo al estudiar, y finalmente en el rendimiento académico.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

Tal y como indican autores como Deci et al. (1991), Deci, Ryan y Williams (1996), y Ryan y Deci (2000b), el contexto en el que se aprende es igualmente importante para una adecuada autorregulación de la motivación: En contextos que fomentan la autonomía, la motivación tenderá a ser más autodeterminada. Como ya se apuntó anteriormente, emplear recursos propios del soporte a la autonomía y a la conectividad generan motivación autodeterminada, sólo en contextos que de por sí den soporte a la autonomía. Por ejemplo, felicitar a un estudiante por haber realizado bien una acción que nace de él mismo promueve la sensación de competencia y favorece la MI. En cambio, si se felicita un ‘buen trabajo’ realizado en una actividad que el estudiante debe hacer o se le ha indicado que haga, se generan en el alumno sensaciones de ser controlado (Deci et al., 1991). Según estos mismos autores, algo semejante sucede con el *feedback* negativo (ya sea como crítica externa o como sensación de fracaso), que genera regulaciones más externas de la ME, una disminución de la MI, o incluso estados de desmotivación. Otros aspectos que influyen en la regulación autodeterminada de la motivación son las recompensas, la imposición de una fecha límite (como elementos que dañan la MI), o la posibilidad de elegir, como elemento que promueve la internalización de la ME o refuerza la MI (Deci, Koestner y Ryan, 2001; Deci y Ryan, 2000; Ryan, 1995). Las recompensas, castigos y demás medidas de presión sólo tienen efecto y permiten controlar la conducta durante el tiempo que aquellas duran. Sin embargo, pasada esa contingencia, produce en los alumnos una pérdida de interés por la conducta reforzada positiva o negativamente.

Otros factores de control, como pueden ser el fomento de la competitividad entre alumnos o las metas impuestas por el profesor dañan también la MI (Deci y Ryan, 2000). A partir de las evidencias expuestas puede sugerirse entonces que los mecanismos de control frecuentemente empleados como recurso en la docencia producen control sobre los alumnos mientras tales mecanismos suceden. Sin embargo, en los alumnos generan sensaciones de falta de autonomía, de locus de causalidad externo, y, por tanto, un perjuicio para la MI y una menor autodeterminación de la conducta.

Con una lógica similar, los estudios revisados por Deci et al. (1991), muestran que al dar opciones al alumnado sobre, por ejemplo, el tipo de conductas, el modo de realizarlas o los tiempos para llevarlas a cabo, o reconocer los sentimientos de los alumnos hacia la actividad objeto, se incrementa la MI, o se autorregula más internamente la ME. Así, una mayor implicación de los alumnos en la toma de decisiones devendrá en una mayor o más integrada motivación. Un estudio de Greenstein y Koestner (1996), citado en Deci y Ryan (2000), encuentra en estudiantes mayor adherencia a su conducta (en el caso de los propósitos de Año Nuevo), cuando las razones para aquélla son autónomas. Sin embargo, se ha debatido largamente sobre la elección como base del soporte a la autonomía en la educación (Katz y Assor, 2006). Así, cuando se separa de otros aspectos del soporte a la autonomía y la autorrealización (como pueden ser el interés de la tarea, el valor que el individuo otorgue, la volición o las metas), el acto de elegir no constituye un factor principal en cuanto al nivel de motivación. De manera que la elección,

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

cuando las opciones son indiferentes por carecer de valor otorgado o, al menos, ninguna destaca en cuanto a relevancia para la persona, no tiene un efecto perceptible sobre los niveles de motivación.

En relación con la creatividad en el aula, el estudio de Peng, Cherng, Chen y Lin (2013) muestra relación entre los niveles de autonomía percibida por los alumnos y la expresión y desarrollo de su creatividad. En su trabajo, realizado con alumnos taiwaneses de secundaria, se relaciona la estructura de objetivos del aula con la autorregulación de la motivación y la creatividad. La estructura de objetivos de aula puede bascular entre dos elementos: El logro de maestría, en la que los estudiantes perciben que el objetivo de aprendizaje es la comprensión, desarrollo personal, así como el dominio de la materia; y la meta de rendimiento, en la que los alumnos entienden que el objetivo de aprendizaje son las habilidades (relativas en el grupo) y la competitividad. Así, cuando la estructura de objetivos de aula se centra en la maestría, la motivación de los alumnos tiende a ser más autónoma, mientras que la meta de rendimiento provoca reacciones desadaptadas por parte de los estudiantes. Tal y como indican Deci, Koestner y Ryan (1999, 2001), las recompensas, aunque muy empleadas en las aulas, no tienen un efecto beneficioso en aras del incremento de los niveles de motivación, y es tarea de los centros educativos buscar alternativas, en forma de estrategias educativas enfocadas a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Siguiendo las recomendaciones de Reeve y Halusic (2009), en un entorno de alumnos pre universitarios (17 a 19 años), son varios los recursos que puede emplear un profesor de cara a fomentar la autonomía del alumnado. Entre ellos se encuentran tener empatía con la perspectiva del alumno, emplear paciencia dando tiempo para el aprendizaje, nutrir los propios recursos motivacionales del estudiante, ofrecer explicaciones racionales, emplear un lenguaje no controlador, reconocer y aceptar resultados negativos, mostrarse receptivo con los pensamientos, iniciativas, conductas y sentimientos del alumno. No es superfluo distinguir entre soporte a la autonomía y permisividad, puesto que las opciones que se ofrezcan deberán enmarcarse en un contexto estructurado de opciones de aprendizaje, en lugar de permitir que el alumnado elija con total libertad. El nivel de estructura de los contenidos en el aula no va de la mano del nivel de control ni del estilo autoritario en la docencia. En este sentido, Reeve y Halusic (2009) sugieren que asuntos tales como el trabajo personal de los alumnos en casa, que fácilmente puede no resultar atractivos a los ojos de los alumnos, conviene plantearlo, por una parte, dando a los estudiantes un razonamiento sensato sobre su necesidad, y, por otra parte, enmarcando los contenidos en un contexto de objetivos intrínsecos.

En un estudio posterior, Jang, Reeve y Hasulic (2016) indagan en la relación entre el estilo de aprendizaje y la percepción de soporte a la autonomía y de pericia del docente en un grupo de estudiantes de universidades estadounidenses. Según sus resultados, aquellos grupos que recibían su clase en el estilo de enseñanza preferido por los

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

alumnos (esto es, tomando el punto de vista de los estudiantes y ajustando el plan del aula a la perspectiva y preferencias del alumno) mostraban mayor compromiso en la clase, mejor aprendizaje conceptual, incrementaban su sensación de autonomía y valoraban mejor la pericia del docente que el grupo que había recibido la enseñanza sin atender a los modelos preferidos por el alumnado.

Por otra parte, el soporte a la autonomía no debe proceder sólo de los profesores, sino que ofrece mejores resultados cuando se combina con el soporte a la autonomía de los estudiantes por parte de los padres y de la propia dirección del centro (Guay y Vallerand, 1997). En estrecha relación con esta afirmación, el estudio de Leroy, Anseel, Gardner y Sels (2012) profundiza en la influencia que el estilo de liderazgo del director de un centro educativo pueda tener sobre la motivación del profesorado, y los casos de *burnout*. Distinguen entre liderazgo transformacional y transaccional, siendo el primero un estilo directivo caracterizado por varios aspectos: Paliar las necesidades de sus empleados, empoderarlos, además de ofrecerles una misión cuyos objetivos (éticos y laborales) exceden sus metas particulares. Para ello, un líder transformacional considera las necesidades de sus seguidores, actúa de acuerdo a los valores de la institución, se presta como modelo a emular, estimula intelectualmente pidiendo soluciones creativas, reformulación y revisión innovadora de antiguos problemas, y atiende necesidades y particularidades individuales. Además, aporta inspiración motivacional dotando de significado a las acciones, afrontando desafíos, actuando con entusiasmo y apoyando el espíritu de equipo. Por el contrario, un líder transaccional (o controlador) basa

su aprobación en recompensas, mantiene un severo control a través de normas y protocolos, fomenta el conformismo, monitoriza el progreso y la calidad del trabajo, y evalúa el rendimiento individual y de la organización. El estudio concluye que el estilo transformacional se relaciona positivamente con la motivación autónoma de los profesores y negativamente con el *burnout* de los mismos, mientras que el liderazgo transaccional se asocia positivamente con el *burnout* y, parcialmente, con la regulación controlada de la motivación.

Al hablar de motivación debe tenerse en cuenta que ésta no sólo concierne al inicio de una conducta, sino también a la persistencia en la misma. Para ello es adecuado ofrecer instrucciones que alimenten los recursos motivacionales internos del alumno, y estas no son otras que aquellas que fomenten autonomía, competencia y conectividad. Como reportan Reeve y Halusic (2009), son varias las herramientas que un docente puede emplear para promover una óptima regulación de la autonomía. Algunas de ellas son: Emplear un lenguaje de corte informativo, no evaluativo y flexible, aceptar de manera positiva las quejas o expresiones negativas de los alumnos frente a sus tareas, y reconocer los sentimientos, pensamientos, metas, inquietudes, etc. de los alumnos. Estos recursos pueden ser incorporados por el profesor, independientemente de cuál sea su estilo docente (más controlador, permisivo, etc.), lo que muestra que el fomento de la autonomía no viene determinado por la personalidad del profesor, algo que estos autores comprobaron en los maestros de infantil, primaria, y docentes de secundaria.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

Continuando en el ámbito educativo, Ryan y Connell (1989), citado en Deci y Ryan (2000), observaron que los niños en edad escolar presentan asociaciones entre motivación más extrínseca y un menor interés, esfuerzo y autocrítica. Alumnos con motivación más introyectada sí emplean un mayor esfuerzo, pero son muy sensibles al fracaso y tienden a la ansiedad. Por el contrario, alumnos con una regulación identificada de la motivación tienden a un mayor disfrute en su tiempo escolar, resistencia en el fracaso y esfuerzos empleados.

Otro de los factores que parece influir en la motivación del alumnado es el *feedback*. Así, el modo en que se proporciona la retroalimentación al alumnado puede reforzar la motivación intrínseca (o contribuir a regulaciones más autónomas de la motivación extrínseca) cuando se verbaliza con unas palabras y un estilo que no denotan control. A su vez, puede tener el efecto contrario cuando se desprende del discurso control o presión. Además, el clima de trabajo del aula es otro elemento de influencia en los niveles motivacionales del alumnado, en tanto que un clima de control va en detrimento de los mismos, y un clima de soporte a la autonomía mejora esos niveles (Deci et al., 1991). El soporte a la autonomía por parte de los padres de los alumnos se ha revelado también como un factor influyente en la autodeterminación de la motivación.

De acuerdo con Deci et al. (1991), para que los estudiantes presenten buenos niveles de MI o una adecuada regulación de la ME, uno de los factores principales es que la actividad se valore. Para ello, los alumnos deben, por una parte, comprender la utilidad de la

actividad. Además, es necesario que tengan opciones para elegir sobre la actividad, no se sientan presionados, y perciban que sus emociones y conocimientos se reconocen. Así, si el estudiante ha internalizado el valor de la actividad, no necesariamente su motivación será más intrínseca, o le resultará más interesante, sino que la llevará a cabo por el propio valor que le atribuya. Siguiendo a Deci et al. (1991), la manera en que el valor de la actividad se integre no viene de informar o explicar sus bondades, sino más bien de que el individuo se sienta suficientemente libre para elegirla (o para elegir el modo de realizarla). En ese sentido, la finalidad (dentro del contexto del aula) con la que se aprenda es un elemento clave en la regulación de la motivación. Por ejemplo, tal y como indican Benware y Deci (1984), los estudiantes muestran una motivación más intrínseca y un mayor compromiso con el estudio cuando su aprendizaje es activo (es decir, su finalidad es que enseñen los contenidos que aprenden a otros alumnos) que cuando es pasivo (con la sola finalidad de ser examinados sobre esos contenidos). En su trabajo, Benware y Deci (1984) reflejan que los alumnos de estudios superiores adquirirían los contenidos estando más intrínsecamente motivados y comprometidos cuando sabían que harían labores de tutor (transmitiendo ese conocimiento a otros compañeros), mejorando el aprendizaje incluso antes de darse la ocasión de tutorizar.

Al igual que en otros campos (Deci y Ryan, 2000), en educación la percepción de competencia debe ir acompañada de la de autonomía (Deci et al., 1991). De lo contrario, pueden aparecer la ansiedad y el sentimiento de culpa, asociados a una menor percepción

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

de autonomía y a una regulación introyectada. Por el contrario, un mayor disfrute de la actividad escolar y una mejor tolerancia al fracaso aparecen asociados a la regulación integrada. En esta dirección, cuanto más se identifica un estudiante con una determinada regulación, más se acerca a la motivación intrínseca la calidad de esa regulación (Deci y Ryan, 2000).

Respecto a la conectividad, el soporte relacional de los padres supone un elemento esencial para el florecimiento de la motivación intrínseca. La mayoría de los estudios sobre conectividad en educación han contemplado la influencia que tienen los padres en el alumnado (McPherson, 2009; Ryan et al., 1994). Sin embargo, también existen evidencias empíricas sobre la importancia que tienen en la conectividad que los profesores muestren receptividad e interés hacia los alumnos, así como respeto a las actividades escolares que realicen (Deci, Ryan y Williams, 1996).

En relación con la importancia de las relaciones en el contexto educativo, existe una relación entre la confianza en el apego y la satisfacción de las necesidades básicas como factores que comparten la varianza de los niveles de bienestar de la persona (La Guardia, Ryan, Couchmann y Deci, 2000), cada uno de los factores tiene una aportación única al bienestar.

Análogamente, el estudio de Ryan, Stiller y Lynch (1994) revela que, en alumnos adolescentes, la calidad de sus relaciones familiares y con los profesores guarda relación con lo positivo de su

actitud hacia su contexto educativo y su nivel motivacional en la escuela.

Las diferentes clases de objetivo de aprendizaje (objetivos relacionados con las tareas o relacionados con el rendimiento), también fueron estudiadas por Deci, Ryan y Williams (1996). Estos autores, concluyen que la motivación del individuo no depende tanto de aquéllos como del grado de internalización de los objetivos por rendimiento, o del contexto interpersonal en el que se ha aprendido. En una línea similar, el tipo de meta (sea intrínseca o extrínseca) influye no sólo al predecir el grado de bienestar psicológico, sino que también afecta al aprendizaje, al rendimiento y a la persistencia en las tareas de aprendizaje (Vansteenkiste et al., 2006).

Para alcanzar los objetivos de aprendizaje, el alumno debe recorrer el proceso de enseñanza aprendizaje, un proceso que se desarrolla en el tiempo. Por ello, debe atenderse al modo en el que la motivación varía a lo largo los años de vida escolar. En esa línea, el estudio de Kyndt, Coertjens, van Daal, Donche, Gijbels, Van Petegem (2015) plantea un trabajo longitudinal que permite seguir los cambios que se producen en la motivación de estudiantes de los últimos años de educación secundaria y primero de enseñanzas superiores. Se observa que la motivación autodeterminada crece desde el último año de secundaria, alcanzando el punto más alto en la transición al primer año de enseñanzas superiores, algo que se acentúa más en los alumnos que presentaban una menor motivación de partida. Se apreció que la motivación externa aumentaba en los alumnos que la presentaban

durante los años de educación secundaria, aunque durante la enseñanza superior se mantenía. Mientras, la desmotivación crecía durante la secundaria, su nivel disminuía notablemente al principio de los ciclos superiores y luego se mantenía constante.

Hasta ahora se han observado las relaciones entre regulación de la motivación del alumnado y sus efectos en el aprendizaje, bienestar, y rendimiento, entre otros. Sin embargo, el proceso enseñanza - aprendizaje no depende, lógicamente, sólo de los alumnos. En este sentido, a partir de ahora se atenderá a la influencia que la actitud, estilo y recursos del docente tienen sobre la motivación de sus alumnos.

Actitudes, estilo y recursos del docente y motivación del alumnado

El fomento de la autonomía por parte del profesor tiene un importante reflejo en la motivación y autodeterminación en los estudiantes. En su revisión sobre la SDT en educación, Deci et al. (1991) recogen dos principales fuentes de influencia: La presión que el docente sienta procedente de sus superiores en la organización escolar, y la que sienta (sea real o no) por parte de sus alumnos. Los resultados recogidos muestran que los profesores que reciben presión (de la administración educativa, el equipo directivo del centro, los grupos de padres) transmiten falta de autonomía en su labor docente. Como consecuencia, los alumnos ofrecen peores niveles de autodeterminación, rendimiento y ajuste personal. Asimismo, las creencias (fundadas o no) que el profesor tenga sobre sus alumnos también influyen en su estilo docente, de manera que alumnos que

mostraban mayor autodeterminación en su conducta se asociaban con un fomento de la autonomía por parte del profesor, y viceversa. Estos resultados pueden explicarse, tal y como afirman Jang, Kim y Reeve (2016), por el proceso de mediación en educación según la SDT. Así, partiendo del estilo motivacional del docente se satisfacen en mayor o menor medida las necesidades psicológicas básicas (de autonomía, competencia y relaciones) de los alumnos, y de ahí proceden los resultados que ofrecen los alumnos.

En este sentido, el profesor, además de trabajar de forma activa, organizando y transmitiendo contenidos, desarrolla también un rol de escucha de las necesidades del alumnado. Por ejemplo, en el trabajo de Lee y Reeve (2012) se comprueba que los docentes estiman con acierto los niveles de compromiso de los alumnos (que se manifiestan más externamente), mientras que la motivación no resulta observable de una forma tan fidedigna. Ello sugiere que los profesores monitoricen el compromiso de cada alumno (mejor que su motivación), de cara a sincronizarse con ellos.

Como ya se ha mencionado anteriormente, hay dos caminos posibles en el estilo docente: El primero ofrece soporte a la autonomía, consiguiendo así promover una mejor actitud del alumnado y generando, merced a la satisfacción de necesidades básicas, una mayor implicación y mejor funcionamiento. Por el contrario, un estilo más controlador en el aula frustra la satisfacción de necesidades básicas del alumnado, lo que se traduce en un viraje de la motivación del alumnado hacia regulaciones más externas y, por

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

tanto, una menor implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algo que, aplicado a la enseñanza de matemáticas, ingeniería, ciencias y tecnología, también evidencia el estudio de Kiemer, Gröschner, Pehmer y Seidel (2014). En éste, el grupo de intervención (formado por profesores) realizó un programa sobre productividad en el aula y discurso docente. En él se trabajó sobre herramientas para activar a los estudiantes, proveer andamiaje para sus conocimientos y clarificar el discurso. Mientras tanto, el grupo control recibió un programa tradicional sobre discurso docente. Antes y después de la intervención se midieron los niveles de autonomía, competencia y conectividad percibidas por alumnos. Estas, fueron significativamente mejores, en la medida posterior a la intervención, en aquellos que tenían como docentes a los incluidos en el grupo de intervención.

También relacionado con la enseñanza de las matemáticas y las ciencias, el trabajo de León, Núñez y Liew (2015) corrobora que la percepción de autonomía de los alumnos de educación secundaria predice una motivación más autorregulada. Ésta, a su vez, permite una más profunda asimilación de los contenidos, un mayor esfuerzo y un mejor rendimiento. Una relación que, extrapolada al entorno del docente, también apuntan Korthagen y Evelain (2016). Estos autores hallaron una relación positiva entre la satisfacción de las necesidades básicas de los docentes y su propia labor docente. Cabe destacar lo inusual del enfoque, que observa las necesidades del docente, en lugar de las del alumnado, largamente estudiadas. Las conclusiones muestran que la cara interna del docente (su motivación) está

estrechamente relacionada con su cara más visible (el estilo docente), y que esta última es distinguida con claridad por los alumnos.

En cuanto a la satisfacción docente, en relación con las necesidades básicas de los mismos, se ha encontrado una relación entre el soporte a la autonomía que el docente ofrece en el aula, su satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, su propia motivación, y su satisfacción docente (Quiles, Moreno-Murcia y Vera, 2015). Al igual que otros estudios, concluye que la motivación autodeterminada es la que con más fuerza predice unos buenos niveles de satisfacción docente.

Estudios de relevancia precedentes muestran que las necesidades psicológicas básicas del alumnado, su satisfacción y relación con el bienestar en la escuela y el rendimiento son uno de los principales ejes de estudio en el campo educativo (Deci, Ryan, 2000; Korthagen, Evelein, 2016; Ryan; 1995). Así, el estudio de Tian, Chen y Huebner (2013) aborda la relación que tiene la satisfacción de necesidades básicas con el bienestar escolar en adolescentes, Sus resultados muestran que las tres necesidades (competencia, autonomía y conectividad), tanto combinadas como separadamente, correlacionan positivamente con los niveles de bienestar escolar subjetivo. Algo similar a las conclusiones que refieren Bailey y Philips (2015) en su estudio sobre alumnos universitarios australianos, en donde la motivación predice el bienestar subjetivo, así como los sentimientos positivos hacia los estudios.

Influencia del sistema educativo sobre la motivación.

El sistema educativo en el que el profesor ejerce su labor es algo que también puede adecuarse a las directrices que propone la SDT. Así, Deci (2009) analiza la normativa de educación norteamericana *First Things First* (FTF), en cuya elaboración participaron teóricos de la SDT. Una de las bases de tal propuesta curricular es agrupar a la comunidad educativa en subgrupos de entre 10 y 20 profesores y 150-300 alumnos, lo que favorece las relaciones (entre iguales y también profesor-alumno). Esto contribuye a que el docente conozca mejor a los alumnos y por tanto, entienda con más profundidad sus puntos de vista. Otra de las características de este modelo curricular es la figura del defensor del estudiante y la familia. Así, un docente ejerce esta labor para alrededor de 15-20 estudiantes, con los que mantiene contacto semanal, y sirve de enlace con las familias, con el objetivo de que éstas se impliquen más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta estrategia y el tamaño de los subgrupos genera un clima en el que los estudiantes encuentran soporte a la autonomía y la competencia, a través de circuitos de relaciones más personales (puesto que cuanto mejor es la relación con otra persona, mayor es la satisfacción de necesidades psicológicas básicas entre ambos). De cara a los docentes, el sistema FTF programa una serie de módulos de instrucción para mejorar la intervención docente en cuanto al soporte de la competencia y autonomía de los alumnos. Las guías de programa de mejora de la instrucción se centran en promover o consolidar el compromiso, buscar la convergencia de los materiales y contenidos con los de la legislación estatal, y en el

rigor, que se traduce en encontrar los desafíos óptimos para cada alumno.

Es interesante destacar, siguiendo la revisión bibliográfica que realiza Chirkov (2009), que la funcionalidad de la SDT en educación está comprobada de manera intercultural, y no sólo en países de la civilización occidental (en los que se puede considerar la autonomía o la conducta autodeterminada como construcciones culturales no exportables a otras civilizaciones). El soporte de la autonomía se muestra como un factor universal en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Continuando con los modelos que se refieren a la labor docente, Gagné (2009) propone un modelo de transmisión del conocimiento según la motivación. Según este modelo, la conducta o estilo docente se apoyan en la intención de compartir, voluntad que vendría mediatizada por el grado de motivación autodeterminada, y ésta por la satisfacción de necesidades básicas. De modo que también la voluntad de transmitir conocimiento es un aspecto en el que van a influir los niveles de motivación del profesorado.

Existen numerosos artículos que muestran la relación entre diferentes factores relativos a la autonomía *versus* el control, y el rendimiento académico (Chirkov, 2009; Gillet, Vallerand, Lafrenière, 2012; Jang, Reeve, Halusic, 2016; León et al., 2015). En esa misma línea, Wong (2000), en su estudio longitudinal (de 4 años de duración) con adolescentes de altas capacidades evidencia la asociación entre la orientación de causalidad de autonomía y experiencia académica, al

igual que la orientación de control se relacionaba con un peor rendimiento y compromiso.

Estudios en danza, educación física y música

Las enseñanzas de música tienen características en común con las de danza y, en menor medida, con las asignaturas relacionadas con la educación física. Así, estas disciplinas comparten aspectos tales como la integración del movimiento corporal, el trabajo sobre la sincronía de los gestos (entre ellos y con elementos externos), el hecho de formar parte secundaria del currículo educativo español, o el concepto de perfección utópica. Dentro de los ámbitos de la danza, la música y la educación física, la psicología del deporte se ha desarrollado en las últimas décadas, y la motivación, por su vertiente productiva, es uno de los constructos más estudiados por esta subdisciplina. Por esta razón, en este campo hay más bibliografía que aborda el tema de la motivación desde el prisma que ofrece la SDT. En cuanto a la satisfacción de necesidades básicas y el fomento de la autonomía, Sevil, Abós, Generelo, Aibar, García-González (2016) presentan un estudio en el que se analiza la influencia de aquélla sobre la actitud afectiva y cognitiva, esto es, el interés que despierta en los alumnos el contenido tratado. Para ello se diseñó una unidad didáctica en la que se proponían materiales y actividades variados, y en la que se proporcionaba un *feedback* adecuado de acuerdo al contenido. Los resultados muestran que aquellos alumnos que participaron en el programa de intervención tenían mejor predisposición hacia el contenido tratado en la unidad didáctica.

Por su parte, el estudio de Vlachopoulos y Michailidou (2006) realiza la validación de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en el ámbito de la educación física, encontrando la misma estructura de factores y correlaciones similares entre ellos que en la versión original de esa escala.

Conclusiones similares se extraen del estudio de Standage, Duda y Ntoumanis (2003), que recoge a través de varios cuestionarios información sobre estudiantes británicos de entre 12 y 14 años relativa a la educación física que recibían, y a su intención de realizar actividad física en su tiempo libre. Los resultados concuerdan con los postulados de la SDT en educación, como son la importancia de sentirse autónomo, competente y relacionado con el grupo. A esto se suma el hecho de que los estudiantes que mostraban una mayor autorregulación de la motivación en cuanto a la educación física mostraban mayor intención de estar físicamente activos en su tiempo libre.

También concordantes con la SDT se muestran los resultados del estudio de Pizani, Rinaldi, Monteiro, Fiorese (2014) que apoyan la existencia de un continuo motivacional, en este caso en la asignatura de educación física en los alumnos de primaria. Este estudio detalla algunas acciones que pueden contribuir a mejorar la autorregulación de la motivación, como son: El *feedback* positivo (teniendo en cuenta los aspectos positivos que presente el aula), orientar las metas al proceso (adaptándolas al nivel de desarrollo de cada alumno y evitando la competitividad), moderar la dificultad de las tareas,

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

plantear una estructura participativa de aula (en la que el alumno pueda aportar y tenga capacidad de decisión), presentar los objetivos de clase de manera cercana y dotándolos de un significado para ellos, fomentar las relaciones a través de la interacción entre compañeros y evitar las recompensas externas.

A estas conclusiones se pueden sumar las del estudio de De Meyer, Siemens, Vansteenkiste, Aelterman, Petegem y Haerens (2015), que defiende la importancia del soporte a la autonomía del alumno, independientemente de las características personales de cada estudiante (en cuanto a su motivación). En su trabajo, se investigó acerca de la influencia de la propia motivación del alumno de cara a su respuesta en entornos más o menos controladores en la asignatura de educación física. Contrariamente a lo que los docentes tendieran a creer, el estilo docente de fomento a la autonomía favorece no sólo a los alumnos que presentaban una motivación autodeterminada, sino que también los alumnos con un bajo nivel motivacional reportan mayor compromiso con la educación física en esos ambientes, en comparación con los entornos de más control y presión.

De modo similar, Ntoumanis y Standage (2009) abogan en su revisión bibliográfica por emplear estilos docentes interpersonales que promuevan la autonomía, ofrezcan una estructura clara y adecuada contención a los alumnos; en definitiva, estilos que faciliten la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. En los estudios revisados, encuentran que dichos estilos docentes se relacionan positivamente con niveles más autodeterminados de motivación. En

esa misma dirección, el trabajo de Abós, Sevíl, Sanz, Aibar y García-González (2016) estudia la relación entre la satisfacción de esas necesidades con la satisfacción del alumnado, y con una menor incidencia de conductas desafiantes (en forma de oposición a las instrucciones del profesor). Los resultados apoyan claramente la primera de las dos relaciones, y parcialmente la segunda. En concreto, se encontró una relación entre la falta de autonomía y las conductas desafiantes.

Dentro de los estudios realizados en el campo de la educación física se han encontrado relaciones positivas entre el clima tarea, la orientación hacia la tarea, la inteligencia emocional percibida, la motivación intrínseca y el bienestar (Núñez, León, González y Martín-Albo, 2011). Nuñez et al. (2011) concluyen en este trabajo que la inteligencia emocional percibida modera el efecto entre la orientación a la tarea y el clima tarea; pero también el efecto entre clima tarea y bienestar psicológico. Por otra parte, el clima tarea predice la inteligencia emocional percibida, y muestra una influencia directa y positiva sobre la orientación de la tarea. En suma, estas estrechas relaciones entre los citados aspectos influyen positivamente en la motivación intrínseca.

Los estudios realizados con estudiantes de danza reportan resultados que coinciden con los obtenidos en estudios en otras áreas educativas. Así por ejemplo, Balaguer, Castillo, Duda, Quested y Morales (2011) encuentran relación positiva entre el apoyo a la autonomía y el nivel de autorregulación de la motivación de los

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

bailarines, así como entre el *burnout* y la práctica futura. En el muy particular ámbito de las enseñanzas de música, la escasa narrativa científica existente viene a confirmar la importancia de la satisfacción de las necesidades básicas y del soporte a la autonomía. En esa línea, Legutki (2010), en su estudio sobre una población de estudiantes de música pertenecientes a una banda de música, muestra una correlación positiva entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca. . Además, encuentra una relación positiva entre el estilo docente en cuanto a soporte de la autonomía y los niveles de competencia que presentan los propios alumnos. Asimismo, este estudio ofrece resultados en el alumnado en cuanto a la relación entre regulación autónoma de la motivación y las intenciones futuras y el grado de compromiso. Igualmente, y como se ha apuntado anteriormente, el estudio de Holgado, Navas y Marco (2013) muestra relación entre el tipo de orientación de meta (de aprendizaje o de rendimiento), los contenidos de meta y el autoconcepto con los niveles de rendimiento demostrados a lo largo de los estudios. No obstante, aunque el estudio sugiere esas relaciones, corroboradas por investigaciones previas (Peng et al., 2013; Standage et al., 2003), no ofrece ninguna guía de cara a mejorar esos factores motivacionales, por lo que su utilidad es limitada.

Aunque no relacionado directamente con el entorno de conservatorios, el estudio de Wild, Hezle y Hawkins (1992) muestra la influencia que tiene el nivel motivacional del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje en el caso de lecciones de piano, en alumnos de cursos de introducción a la psicología. En su trabajo, dos grupos de

alumnos reciben lecciones de piano, cada uno de un profesor: Uno de ellos con una regulación externa de la motivación (el sueldo), el otro, voluntario y, se supone que por tanto más intrínsecamente motivado. Las diferencias entre ambos grupos fueron significativas, resultando el grupo con el profesor voluntario más intrínsecamente motivado, con un mayor disfrute de la clase, más interés, y compromiso, además de percibir al docente como más implicado con su tarea, innovador y espontáneo en su estilo docente.

También entroncado con los estudios musicales, pero en la asignatura de música en educación secundaria obligatoria en España, se han encontrado asociaciones entre tres variables: Motivación intrínseca, pensamiento crítico y rendimiento académico en la mencionada asignatura. Las dos primeras correlacionaban positivamente en todos los grupos estudiados, aunque no se llegó a encontrar influencia de la motivación intrínseca sobre el rendimiento (León, Núñez, Ruiz-Alfonso y Bordón, 2015).

Por su parte, y ya centrada en el entorno de las enseñanzas musicales, en el trabajo de West (2013) encontramos una revisión de los factores que pueden influir en la motivación de los estudiantes de música, tras la que el autor propone varios recursos posibles para fomentar la motivación autodeterminada (ya que esta es la que más facilita los estados de flujo y mejora el rendimiento académico en los estudios musicales). Estas pautas son: Ofrecer opciones a los alumnos para escoger repertorio y tomar decisiones musicales, recompensar el progreso de los estudiantes en lugar de su éxito al alcanzar objetivos,

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

permitir a los estudiantes ver a su profesor estudiar el instrumento, permitir y hasta invitar a los alumnos a repetir situaciones de examen o concierto hasta que las controlen, y ayudarlos a desarrollar habilidades musicales ‘populares’ como pueden ser tocar de oído, improvisar o componer canciones, etc.

Centrado en estudiantes de música en educación secundaria en los EE.UU., Legutki (2010) aborda las influencias que la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el grado de libertad *versus* control en el entorno, tienen sobre el nivel de autorregulación de la motivación, en el caso de miembros de una banda de música. En sus conclusiones, el autor encuentra que a mayor satisfacción de las necesidades, la motivación es más autónoma, y es favorecida por un bajo grado de control. A su vez, la motivación autodeterminada correlacionaba positivamente con el compromiso futuro en actividades musicales.

También centrado en la sociedad estadounidense, la revisión de Evans (2015) sobre la SDT en la educación musical ofrece conclusiones interesantes en cuanto a las conductas que influyen positiva o negativamente en la satisfacción de necesidades básicas de los estudiantes de música. Estas se detallan en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1

Conductas que influyen en la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas

Soporte a las necesidades psicológicas	Obstáculo a las necesidades psicológicas
<i>Competencia</i>	
Fomento de una mentalidad abierta	Mantener estándares de perfeccionismo
Enfatizar el esfuerzo más que la noción de talento y habilidades estáticas.	Comparar logros musicales y habilidades con la de los compañeros.
Premiar esfuerzo y estrategias más que habilidades y resultados.	Enfatizar criterios de evaluación rígidos de instituciones reconocidas.
Enseñar estrategias prácticas que conduzcan al desarrollo de nuevas habilidades.	Enfatizar el éxito en concursos musicales como indicadores del éxito del aprendizaje musical.
<i>Relaciones</i>	
Facilitar interacción entre iguales.	Mantener estándares estrictos.
Ser receptivo en cuanto a cómo el aprendizaje de la música afecta los roles de los estudiantes en grupos de iguales.	Retener el afecto y el buen humor.
Educar a los padres en las demandas necesarias para	Ignorar emociones y estado de ánimo de los estudiantes.

aprender en aras de minimizar conflictos (por ejemplo en cuanto a las molestias por ruido estudiando en casa).

Desarrollar una relación bidireccional cálida con el estudiante.

Reconocer que la música pueda ser una de las actividades en las que la amistad puede ser en ocasiones más importante que el estudio.

Autonomía

Dotar de razonamiento a las instrucciones dadas.

Reconocer los sentimientos de los estudiantes (ansiedad escénica, por ejemplo).

Ofrecer opciones de repertorio y actividades de aprendizaje (en tanto en cuanto no sean demasiadas y generen percepción de incompetencia).

Asistir a los estudiantes para que desarrollen objetivos prácticos de

Enfatizar actividades formales de aprendizaje como las únicas de valor.

Manipular a los estudiantes a través de la culpa o la vergüenza por no mostrar sumisión.

Presionar a los estudiantes para actuar en público bien.

Seguir el mismo plan para cada clase.

Instruir a los estudiantes a hacer las cosas “porque lo dice el profesor”.

Excluir a los alumnos de las programaciones de actividades

aprendizaje.	de aprendizaje.
Apoyar actividades creativas (improvisación, composición).	Enfatizar reglas y normas. Asignar tareas prácticas sin explicar sus razones o procedimientos. Asignar metas de aprendizaje arbitrarias (por ejemplo, estudiar 20 minutos). Emplear castigos y recompensas para manipular la conducta de los estudiantes.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

Otro de los pilares en la motivación de los jóvenes estudiantes de música es el tipo de soporte que encuentren en sus familias. Los padres, en cuanto a sus objetivos, estilo de soporte y modo de ofrecer ayuda, juegan un papel preponderante en el desarrollo de las capacidades musicales del niño, sus logros y rendimiento, su identidad musical y su nivel de compromiso con los estudios musicales (McPherson, 2009).

No debe olvidarse que el caso de los músicos es muy particular en cuanto a motivación, por lo árido que resulta completar los estudios musicales, la exigencia en esfuerzo y estudio personal, así como la continua necesidad de enfrentarse a la propia eficacia. En ese sentido, el concepto de pasión encaja a la perfección en el sacrificado mundo de la música. Tal y como se ha descrito anteriormente, la pasión por una actividad puede gestionarse de dos modos, produciendo así dos tipos de pasión: Armoniosa y obsesiva (Bonneville-Roussy, Lavigne y Vallerand, 2010). Bonneville-Roussy et al. (2010) encuentran que los músicos que presentaban una pasión armoniosa muestran mayor bienestar psicológico, poca o ninguna necesidad de compararse con otros, y, al mantener un compromiso autodeterminado con la actividad, su rendimiento es mayor. Relacionada con el concepto de motivación autodeterminada, la pasión armoniosa se desarrollará más fácilmente si el contexto promueve una internalización autónoma de la conducta. A estos resultados se suman los de Curran, Appleton, Vallerand, Standage (2015) que indican no sólo relación positiva entre la motivación y el

bienestar y la adherencia a la conducta, sino también una mayor práctica deliberada y adaptación cognitiva. También, y en concordancia con estas conclusiones, el estudio de Philippe et al. (2009) revela que la pasión armoniosa contribuye al bienestar tanto hedónico (relativo al disfrute) como eudamónico (relativo a al búsqueda del equilibrio interior), mientras que la pasión obsesiva no se relaciona con el bienestar.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de la revisión bibliográfica realizada en los apartados anteriores, el trabajo recogido en esta tesis doctoral profundiza en el conocimiento sobre los niveles de motivación de uno de los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: Los alumnos. En primer lugar, se muestra una visión de conjunto de la situación actual en cuanto al abandono escolar en los conservatorios de música de la Comunidad Autónoma Aragonesa. En segundo lugar, se proponen y validan diferentes instrumentos que permiten medir los niveles motivacionales de los alumnos para, posteriormente, indagar en las posibles relaciones entre unos y otros parámetros, buscando modelos que se ajusten a los resultados obtenidos a partir de la teoría existente. En tercer lugar, se ofrece el diseño de un curso *online* sobre motivación en el entorno de conservatorios de música, implantado como experiencia piloto con profesores de los conservatorios de Teruel y Alcañiz. Finalmente, se describen también los resultados en cuanto a la mejora de los niveles de conocimiento sobre motivación de los participantes del curso *online*.

El punto de partida de este trabajo de investigación nace de la situación de abandono escolar encontrada en los conservatorios de música, unida al desconocimiento que existe en cuanto al modo en que la motivación de alumnos y profesores se vertebra, así como a la escasa información que los docentes manejan en relación a estrategias motivacionales. El interrogante planteado es hasta qué punto pueden

enseñarse esas estrategias a los docentes para, una vez modelada la motivación de los estudiantes, volcar el conocimiento adquirido y que revierta en una mejora de los niveles de motivación de estos últimos.

Siguiendo a la cuestión planteada, los objetivos que se proponen son los siguientes.

Objetivos generales:

- Desarrollar y validar un programa de aprendizaje de la motivación autodeterminada destinado a profesores de conservatorios profesionales de música.

Objetivos Específicos (OE):

- (OE1): Analizar la evolución de la tasa de alumnado en los conservatorios profesionales de música de Aragón
- (OE2): Validar los instrumentos de medida de los factores que influyen en la motivación según la teoría de la autodeterminación en conservatorios de música.
- (OE3): Analizar los factores que influyen en la motivación autodeterminada de alumnos de conservatorios profesionales de música y el efecto de ésta en la conducta.
- (OE4): Comprobar la influencia del mencionado programa de aprendizaje al aplicarlo a docentes de conservatorios de música.

Para cumplir estos objetivos se han llevado a cabo tres estudios que se detallan a continuación. El primer estudio aborda un trabajo descriptivo de la evolución de las tasas de alumnado en los últimos

años en los cursos de enseñanzas profesionales de música en los conservatorios de Aragón (OE1 y OE2). En el segundo estudio se realiza la adaptación y validación de los instrumentos empleados para medir la motivación en alumnos de conservatorios de música (OE2 y OE3). En esta sección se analiza la fiabilidad de los cuestionarios que han cumplimentado el alumnado en varios conservatorios de Aragón. Seguidamente, se estudian los factores y procesos que dan lugar a la motivación del alumnado a través de un modelo basado en las directrices de la SDT. Por último, basándonos en los resultados de los dos primeros estudios, el tercer trabajo de esta tesis propone un diseño instruccional cuyo objetivo es enseñar cómo fomentar la motivación en el aula a los docentes de conservatorios de música. Se ofrece una descripción del proceso de elaboración y puesta en marcha de un programa de instrucción sobre la motivación según la SDT adaptado al entorno de conservatorios de música (OG). Se recogen en este último estudio los resultados obtenidos en la experiencia piloto y se contrastan con los datos recogidos en los estudios anteriores de este trabajo (OE3 y OE4).

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3. APARTADO EMPÍRICO

3.1. ESTUDIO 1: Análisis de la evolución de la tasa de alumnado en los conservatorios profesionales de Aragón: Permanencia y abandono.

Como ya apuntan varios estudios (Lorenzo, 2013; Lorenzo y Escandell, 2003; Zaragoza, 2013) el abandono escolar en los conservatorios de música es un problema real, que afecta negativamente a toda la comunidad educativa. Para comprender la realidad de estos centros en cuanto a la evolución de la tasa de alumnado durante los seis cursos de enseñanzas profesionales se ha optado por recabar datos de matrícula en los diferentes centros de la comunidad autónoma aragonesa en los últimos años. Esto nos permitirá observar qué tendencias existen en cuanto a permanencia y abandono.

3.1.1. Método.

Muestra:

Se recogieron los datos de alumnado en cada curso de enseñanzas profesionales, durante los últimos años, de los conservatorios profesionales de Aragón. Estos son: CPM Zaragoza, CPM Antonio Viñuales Gracia de Huesca, CPM Teruel, CPM Tarazona, CPM Miguel Fleta de Monzón, CPM de Sabiánigo y CPM José Peris Lacasa de Alcañiz. Se describen a continuación los centros que conforman la muestra:

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

- A. **CPM Zaragoza:** Es el mayor de todos los conservatorios profesionales de Aragón. Se trata del centro que más especialidades instrumentales ofrece, incluyendo, además de la oferta de instrumentos clásicos, especialidades como Arpa, Instrumentos de Pulso y Púa del Renacimiento o Viola de Gamba (que únicamente se pueden cursar en este centro en todo Aragón). Cuenta con más de 80 profesores en su claustro, y una importante sección de instrumentos del renacimiento y barroco (clave, flauta de pico, viola de gamba, instrumentos de pulso y púa). Está ubicado en un edificio histórico en el centro de Zaragoza restaurado hace 25 años para albergar el conservatorio. Durante el curso 2017-18 contó con 414 alumnos en enseñanzas profesionales (EEPP).
- B. **CPM Antonio Viñuales Gracia de Huesca:** Es el segundo centro en cuanto a volumen de alumnado. Tiene todas las especialidades orquestales, tecla (clave, piano, acordeón) y canto. Está ubicado en un centro de nueva construcción en el ensanche de la ciudad. Tuvo 229 alumnos matriculados en EEPP en el curso 2017-18.
- C. **CPM Teruel:** El conservatorio se ubica en las antiguas instalaciones del colegio Arboleda, cercano al campus de Teruel. El curso 2017-18 fueron 132 los alumnos matriculados en EEPP.
- D. **CPM Tarazona:** Ubicado en lo que anteriormente fue el convento de la Merced, remodelado e inaugurado en el año 1990, durante el curso 2017-18 tuvo 108 alumnos en EEPP.

- E. **CPM Miguel Fleta de Monzón:** Se ubica en un edificio histórico remozado en el año 2003. El curso académico 2017-18 contaba con 134 alumnos matriculados en EEPP.
- F. **CPM de Sabiñánigo:** Junto con el conservatorio de Tarazona, es el centro de menor tamaño. Situado en el antiguo Instituto Laboral, durante el curso 2017-18 tuvo una matrícula de 93 alumnos en EEPP.
- G. **CPM José Peris Lacasa de Alcañiz:** Situado en un edificio de nueva construcción inaugurado en el año 2011. Contó con 129 alumnos matriculados en EEPP durante el curso 2017-18.

Instrumentos

Para el CPM Teruel y el CPM José Peris Lacasa de Alcañiz se extraen, de la documentación anual de cada centro, el número de alumnos matriculados de EEPP (el total de especialidades y cursos) desde el curso 2006-07. Para el resto de centro se obtienen los datos desde 2010.

Análisis de datos

Se ordenan en un seguimiento longitudinal los datos (total de alumnos en cada año escolar, distribución por cursos e instrumentos) de cada una de las promociones, para poder extraer información de más valor, que se comenta a más adelante atendiendo a cada centro. Se presentan en forma de líneas de gráfica. Para realizar este análisis se ha empleado el programa Numbers para iOS (versión 4.1).

Procedimiento

En primer lugar, se ha contactado con la inspección del servicio provincial de Zaragoza, Huesca y Teruel para solicitar permiso de consulta de los documentos de organización de cada uno de los centros. Una vez concedido, se consulta el proyecto educativo anual de cada centro desde 2010 para todos los conservatorios excepto Teruel y Alcañiz, en donde se amplía el rango hasta 2006 (por ser los centros en los que se implementaría el diseño instruccional. Véase el objetivo general).

3.1.2. Resultados.

Se exponen a continuación las tablas con los datos de alumnado por cursos en las enseñanzas profesionales. Se observa que el número varía a la baja en cada curso si se observan los datos transversalmente en cada medida. En ocasiones hay más alumnado matriculado en 6º curso, por tratarse del último y ser en el que es más habitual no promocionar (puesto que se deben superar todas las materias del curso, o de lo contrario el alumno ha de matricularse en el mismo curso).

A. **CPM Zaragoza:** Los datos recogidos (Figura 1) reflejan el número de alumnos desde el curso 2011-2012 hasta el curso 2016-2017. Puede observarse que, pese a mostrar consistencia en el número de alumnos (no se observan grandes caídas en la tendencia descendente), hay alrededor de un 20% de pérdida de alumnado en las promociones cuyos datos se han podido analizar cuatro años seguidos.

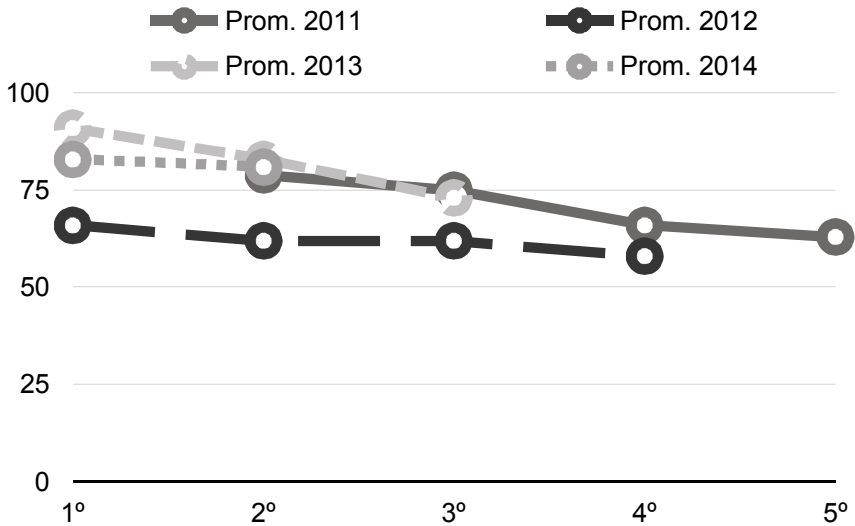


Figura 1. Evolución de tasa de alumnado, CPM Zaragoza

B. **CPM Antonio Viñuales Gracia de Huesca:** El segundo en importancia de la comunidad autónoma. En los datos sobre matrícula (ver Figura 2) podemos apreciar que la tendencia es la misma que en el CPM Zaragoza, a excepción de la promoción de 2010, que mantiene el corpus de alumnos de forma más estable (incluyendo un repunte en el último curso, posiblemente causado por los alumnos que no promocionaban y repetían alguna asignatura del curso). Se observa un descenso más marcado en casi todas las promociones de 1º a 2º curso.

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

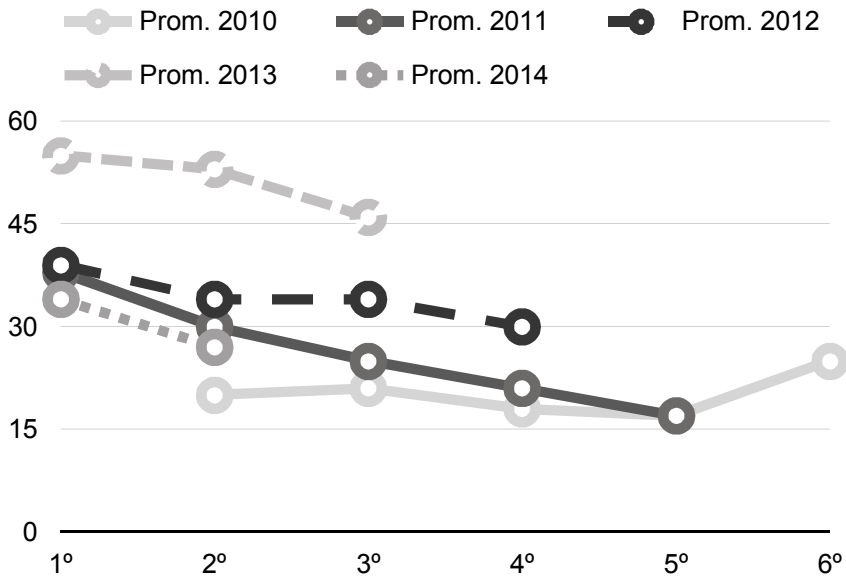


Figura 2. Evolución de tasa de alumnado, CPM Antonio Viñuales
Gracia de Huesca

- C. **CPM Teruel:** A pesar de ser el centro de la tercera capital de provincia, sus datos (Figura 3) se acercan más a los de otras localidades que a los de Huesca, cuyos números son más altos en proporción a la población de ambos. El mismo repunte que encontramos en la promoción 2010 en el último curso aparece también en varias promociones (debido, tras consultar datos de evaluaciones, a los alumnos que repiten una o varias asignaturas del 6º curso). Por lo demás, se mantiene la tónica de abandono encontrada en los demás centros, con alguna caída excepcional

en diferentes momentos y promociones (paso de 1º a 2º en la promoción de 2010, 3º a 4º en la promoción de 2006).

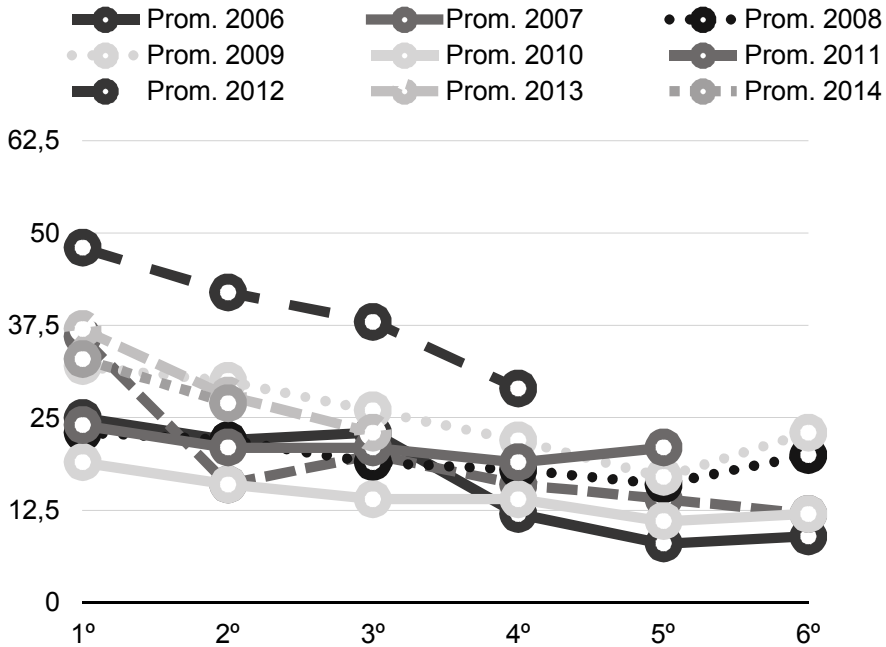


Figura 3. Evolución de tasa de alumnado, conservatorio profesional de música de Teruel

D. **CPM Tarazona:** Las cifras de matrícula no se encontraban en los documentos de centro a los que se tuvo acceso, y, salvo un puntual ascenso de 1º a 2º en la promoción de 2014, las demás cifras indican un moderado descenso del alumnado cada curso (Figura 4).

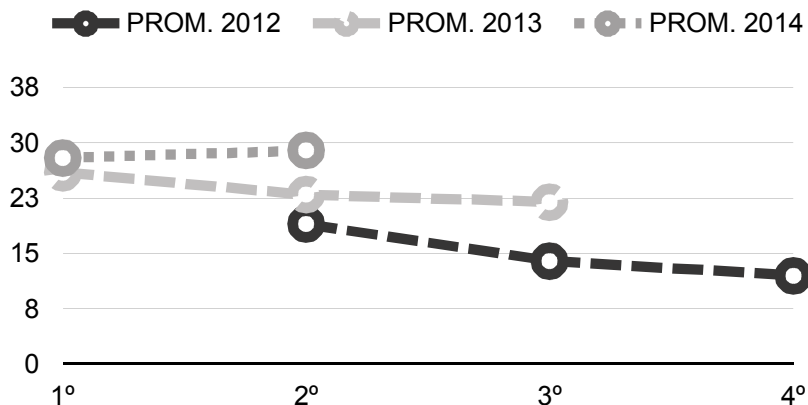


Figura 4. Evolución de tasa de alumnado, CPM Tarazona

E. **CPM José Peris Lacasa de Alcañiz:** El segundo de los conservatorios de la provincia de Teruel ofrece un perfil algo distinto, puesto que la general tendencia a perder alumnado sufre dos saltos perceptibles (1º a 2º y 3º a 4º), mientras que los demás pasos de curso se mantienen (obviando el repunte ya comentado en 6º curso). Además, las cifras que ofrece (Figura 5) no se alejan mucho en valores absolutos de las que presenta el conservatorio de la capital de la provincia, aunque la población de Alcañiz es menos de la mitad de la que hay en Teruel.

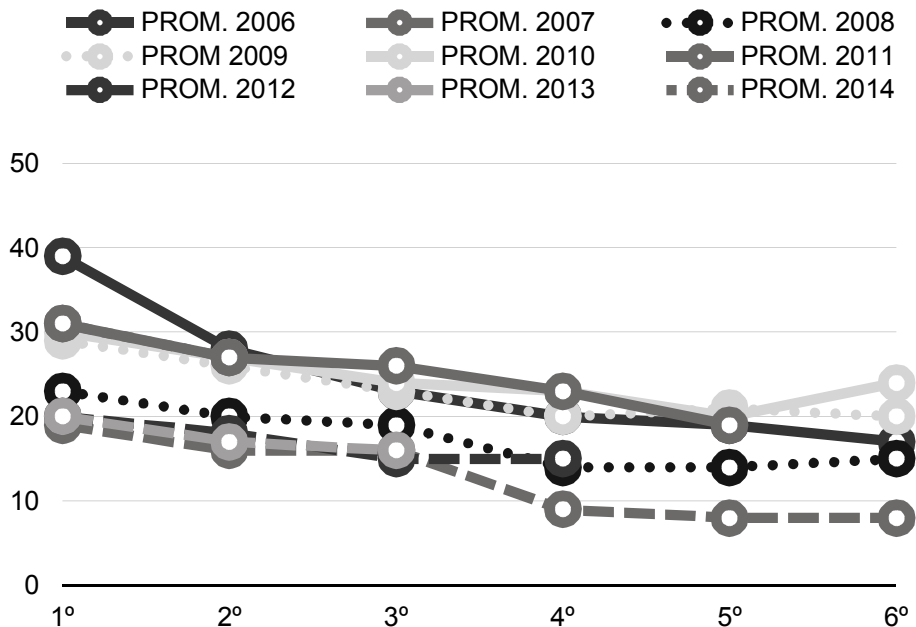


Figura 5. Evolución de tasa de alumnado, CPM José Peris Lacasa de Alcañiz

F. **CPM Miguel Fleta de Monzón:** Otro centro que, como sucede con el de Alcañiz, mantiene de forma más estable el alumnado (a excepción de la promoción 2012 y el único paso que hay en la del 2014), con una menor pendiente en el descenso de alumnos en el resto de promociones. Con una población similar a la de Alcañiz, en este caso los datos (Figura 6) se alejan del volumen de alumnos de aquélla.

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

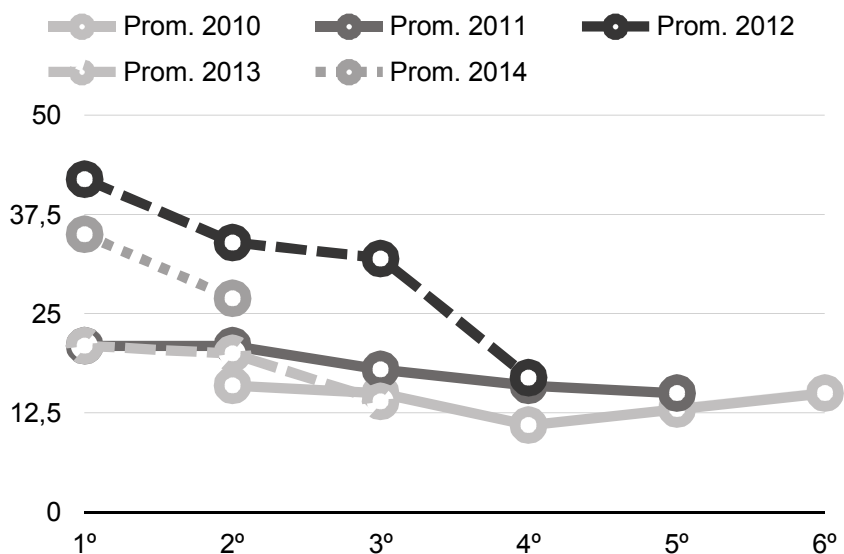


Figura 6. Evolución de tasa de alumnado, CPM Miguel Fleta de Monzón

G. **CPM Sabiñánigo:** Hay que destacar la poca información conseguida (Figura 7), por no hallarse disponibles los datos

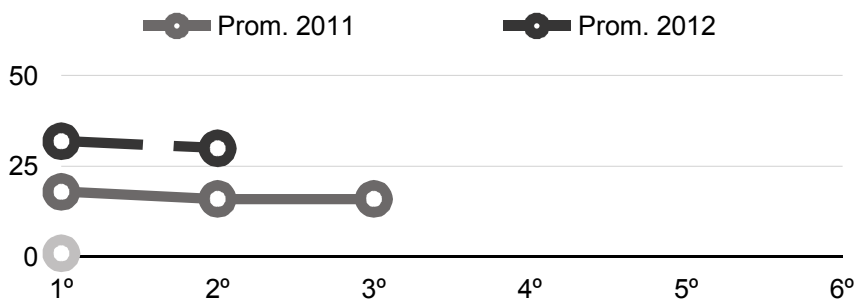


Figura 7. Evolución de tasa de alumnado, CPM Sabiñánigo

de matrícula en la documentación de centro salvo en tres cursos de los cinco buscados, lo que, más allá de apuntar un ligero descenso en las dos promociones estudiadas, no ofrece ninguna pauta.

3.1.3. Discusión.

En línea a lo encontrado en estudios precedentes (Ruiz del Castillo, 2014), los resultados muestran que el problema del abandono en conservatorios profesionales de música es real y generalizado (Ruiz del Castillo, 2014). Tan solo dos de las promociones observadas (en los conservatorios de Huesca y Monzón) mantienen la tasa de alumnado con cierta estabilidad, mientras que el resto de las promociones analizadas ofrecen una pendiente que lleva a una reducción del alumnado muy relevante, en consonancia a lo encontrado por García-Dantas, González y González (2013). Estos resultados de abandono podrían deberse, tal y como apuntan Lorenzo y Escandell (2003) a una falta de hábito de estudio (que se relacionaría con el esfuerzo).

Es remarcable apreciar que se reduce en casi un 50% el número de alumnos que comienzan 1º cuando llegan a los últimos cursos (con el lógico repunte por la matrícula de los alumnos que no han conseguido superar todas las asignaturas de 6º). Resulta preocupante comprobar que todo el esfuerzo e inversión son baldíos para una gran parte del alumnado que comienza el grado de enseñanzas profesionales, y las propuestas que se formulan para revertir la situación son, tal y como afirman Lorenzo y Escandell (2003) poco realistas (reformular planes de estudio, mejorar y aumentar

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

el sistema de becas, etc.). A la luz de estos resultados, una de las líneas de trabajo futuras para reducir la tasa de abandono que se plantea consiste en trabajar sobre uno de los factores que influyen en el abandono y sí se pueden modificar: La motivación del alumnado.

3.2. ESTUDIO 2: Recogida y análisis de datos en alumnos de enseñanzas profesionales de conservatorios de profesionales de música de Aragón.

La motivación del alumnado es uno de los principales aspectos que se pueden manipular de entre todos los que pueden influir en el abandono o permanencia en los estudios de las enseñanzas profesionales de música. Otros factores a tener en cuenta, como la carga lectiva, las potencialidades de cada individuo, o la propia normativa, quedan fuera del control de la comunidad escolar. Como ya se ha visto anteriormente, la motivación, dentro del marco de la SDT (Deci y Ryan, 2000), es un constructo que puede verse influido por el ambiente. Por todo ello, y con objeto de comprender la dinámica motivacional de alumnos, se presenta una adaptación y validación de instrumentos que permiten conocer mejor la percepción de este colectivo en cuanto a la motivación. Posteriormente se establece un modelo explicativo de la motivación de los alumnos basado en la SDT.

3.2.1. Método.

Participantes

Se diseñó un muestreo en dos fases. En la primera se realizó una selección por conglomerados, siendo la unidad de análisis el Centro (conservatorio). La segunda fase fue aleatoria, dentro de los alumnos de cada conglomerado seleccionado. En total, la muestra

estuvo formada por 368 alumnos que cursaban enseñanzas profesionales en conservatorios de Aragón. De ellos, 80 alumnos estudiaban en el CPM Teruel, 94 en Alcañiz, 105 en Huesca y 89 en Zaragoza. Participaron 163 hombres y 189 mujeres, con 16 valores perdidos y una media de edad de 15.79 ($DT=5.17$) (con 8 valores perdidos).

Instrumentos

Apoyo a la Autonomía en el entorno de conservatorios

La importancia del soporte a la autonomía en educación ha sido ampliamente estudiada (Deci et al., 1991; Deci, Ryan y Williams, 1996; Ryan y Deci, 2000b; Katz y Assor, 2006; Peng et al., 2013) Por ello, es importante disponer de un instrumento que pueda cuantificarlo en conservatorios. Afín al enfoque de la SDT, el estudio de Núñez, León, Grijalvo y Martín-Albo (2012) realiza la versión española del *Learnning Climate Questionnaire*, diseñado para medir el nivel de soporte a la autonomía del contexto en el ámbito educativo.

Para medir la autonomía de los estudiantes de conservatorio, se adaptó la versión española de la escala de soporte a la autonomía en el ámbito educativo (Núñez et al. 2012) al entorno de conservatorios, teniendo en cuenta el cuestionario original (Williams y Deci., 1996). Se trata de un cuestionario de 15 ítems con respuesta en escala likert de 7 puntos, donde 1 corresponde con “Totalmente en desacuerdo” y 7 con “Totalmente de acuerdo”. Los ítems abordan aspectos del fomento a la autonomía que el alumno percibe de su profesor (por ejemplo, “Siento que mi profesor me da opciones y me permite elegir”, o “Me

siento entendido por mi profesor”). La única modificación sustancial que se ha realizado en la versión para conservatorios se dió en el ítem 11, en la que se tradujo ‘*manage*’ por ‘trata’, ya que el término ‘maneja’ podía tener connotaciones diferentes que confundieran en la respuesta.

Escala de Motivación en Educación

A diferencia de otras teorías sobre motivación, la SDT entiende este constructo como un continuo que puede ir desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca, siendo estos los dos extremos entre los que podemos encontrar la motivación extrínseca introyectada, identificada o integrada (Deci y Ryan, 2000). Dentro de la motivación intrínseca, Vallerand et al. (1989) contemplan tres subtipos: Motivación intrínseca al logro, al conocimiento y a las experiencias estimulantes. Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) elaboraron y validaron un cuestionario para medir los niveles de cada una de las diferentes regulaciones de la motivación. Este instrumento, denominado *Échelle de Motivation en Education* (EME) tiene más adelante (Núñez, Martín-Albo, y Navarro, 2005) su adaptación y validación española para estudiantes universitarios, mientras que para estudiantes de secundaria postobligatoria se realiza una versión algo posterior (Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez, 2010).

Con el objetivo de medir el nivel y características de la regulación de la motivación del alumnado, se adaptó la *Echelle de Motivation en Education* (Vallerand et al., 1989) al ámbito del conservatorio. Dicho instrumento consta de 28 ítems, cuyas respuestas

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

son puntuadas en una escala tipo Likert que oscila entre el 1 (“Totalmente en desacuerdo”) y el 7 (“Totalmente de acuerdo”). Esta escala cuenta con siete factores, correspondientes a los diferentes gradientes en el continuo motivacional: 1. Desmotivación; 2. Motivación extrínseca introyectada; 3. Motivación extrínseca identificada; 4. Motivación extrínseca integrada; 5. Motivación intrínseca al logro; 6. Motivación intrínseca al conocimiento y 7. Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes). Se tomaron como referencia para la versión para conservatorios profesionales el original y su adaptación española (Núñez, Martín-Albo, Navarro, 2004). El cuestionario, en el presente estudio, comenzaba con la pregunta “¿Por qué va usted al conservatorio?”, y de los ítems posteriores se adaptaron aquellas que se correspondían con la MI a las experiencias estimulantes (por ejemplo, “Por los intensos momentos que vivo cuando interpreto música en público”) y con la MI al logro (por ejemplo, “Por la satisfacción que siento cuando logro interpretar obras musicales difíciles”).

Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas

Junto al soporte a la autonomía, la SDT centra su atención en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Ryan, 1995), que favorece el bienestar del mismo modo que genera conductas maladaptativas en el individuo cuando aquella falta. El soporte instrumental que ha encontrado esta propuesta lo constituye la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNS por

sus siglas en inglés) que ha sido empleada y adaptada al ámbito laboral, educativo, deportivo e interpersonal (Deci y Ryan, 2000, La Guardia, Ryan, Couchman, Deci, 2000).

Para medir las necesidades básicas se utilizó el cuestionario BNP (por sus siglas en inglés), elaborado por Deci y Ryan (2000); y su adaptación al contexto español deportivo (Moreno-Murcia, Marzo y Martínez-Galindo, 2011). Éste consta de 21 ítems , con formato de respuesta tipo Likert desde 1 (Nada de acuerdo) hasta 7 (Absolutamente de acuerdo). Cuenta con tres factores correspondientes a la percepción de autonomía, competencia y conectividad. Se llevó a cabo la necesaria traducción y adaptación del instrumento para su aplicación en conservatorios profesionales.

Escala de Grado de Compromiso

Con el objetivo de medir el grado de compromiso de los estudiantes de conservatorios, se adaptó la Escala de Grado de Compromiso Deportivo (Belando, Ferriz-Morell y Moreno-Murcia, 2012). Dicho instrumento consta de 12 ítems (escala tipo Likert de 7 puntos) y 2 factores: Compromiso actual (por ejemplo: “Pongo el 100% de mi concentración y esfuerzo en las clases”); y compromiso futuro (por ejemplo: “Realmente quiero convertirme en un/a excelente músico en mi especialidad”).

Análisis de datos

Se empleó el software SPSS (versión 22.0) para analizar los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de cada ítem de

los diferentes instrumentos. Después se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio (CFA por sus siglas en inglés), en el que se comprobó la validez factorial de cada instrumento, y el índice de fiabilidad compuesto de los factores de cada cuestionario. Una vez realizado el análisis factorial de los instrumentos se probó un modelo explicativo considerando las hipótesis de la SDT a través de un modelo de ecuaciones estructurales. En concreto, se evaluó si el apoyo a la autonomía influye en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y ésta, a su vez, sobre la motivación autodeterminada, y ésta, finalmente, sobre el esfuerzo del alumno (ver Figura 8).

Tanto para el CFA como para el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) se empleó el programa MPLUS 6.1. Para evaluar el ajuste de los distintos modelos se utilizó una combinación de índices (Muthén y Muthén, 2014). En concreto se utilizaron los siguientes: χ^2 , el índice de ajuste comparado (CFI por sus siglas en inglés) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA por sus siglas en inglés).

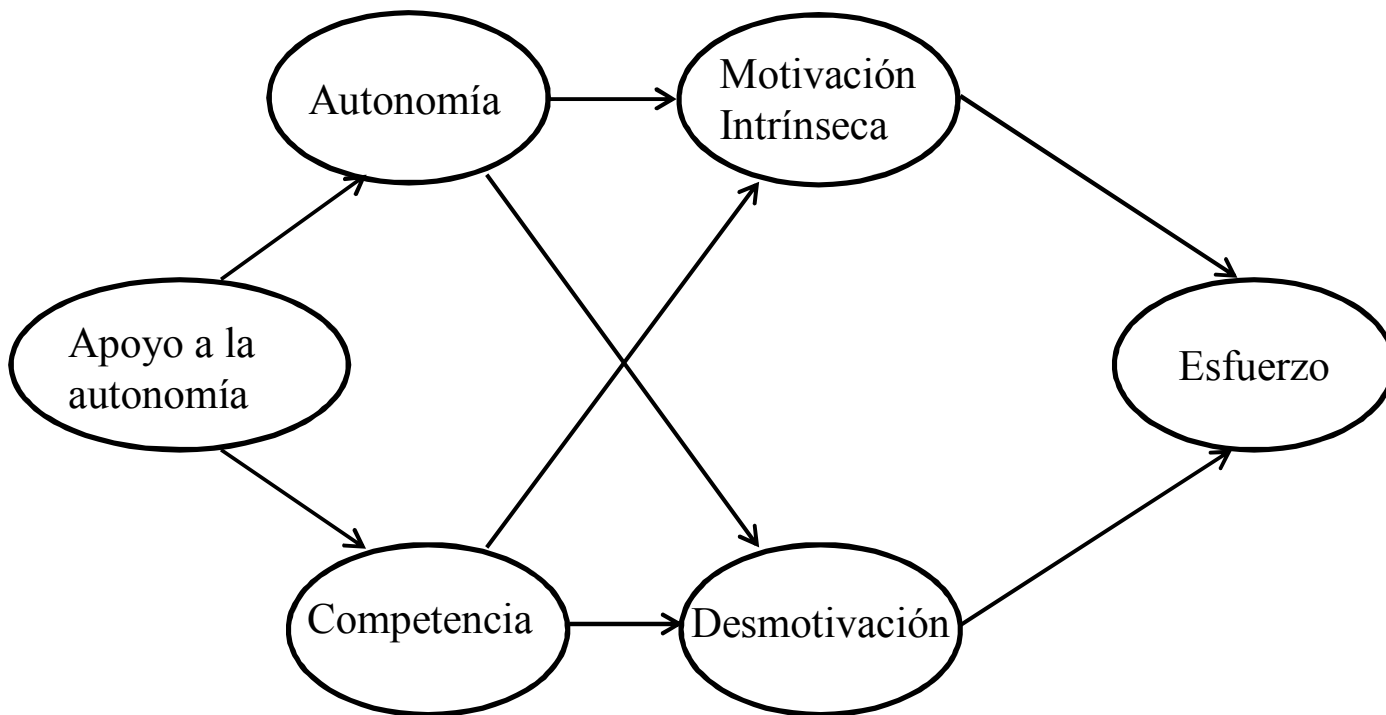


Figura 8. Modelo explicativo de la motivación en alumnos de EEPP

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

Por otra parte, siguiendo las indicaciones de Browne y Cudeck's (1993), se considera que los valores del RMSEA entre .05 y .08 indican un buen ajuste, mientras que valores superiores a .10 indican un ajuste pobre. Asimismo, los valores del CFI mayores de .90 pueden considerarse aceptables.

Además, es importante señalar que los datos se recogieron tomando los centros como unidad de muestreo, por lo que los alumnos pueden estar anidados en función de aquéllos, es decir, violando el principio de independencia de las observaciones, inflando el valor de Chi-cuadrado (χ^2) y subestimando los errores estándar (Stapleton, 2006). Por este motivo, se utilizó la opción “cluster” para las aulas y la función COMPLEX.

Procedimiento

Se contactó con el equipo directivo de los conservatorios de Zaragoza, Huesca, Teruel, y Alcañiz. En el caso de Huesca y Alcañiz, se emplearon únicamente medios telemáticos. En los demás se concertó una reunión con algunos de sus miembros. Así, una vez establecido el canal de comunicación con un representante de cada centro, se explicó el propósito de la investigación y su proceder, los plazos y el nivel de compromiso necesario para participar. Para garantizar el anonimato de los encuestados manteniendo la posibilidad de realizar un seguimiento de sus respuestas, se generaron códigos aleatorios con el programa Microsoft Excel. Éstos códigos eran asociados a los alumnos de enseñanzas profesionales por la persona de contacto de cada centro en un listado que no compartía con los

responsables de este estudio. Para que la recogida de datos fuera más eficiente, se realizó en las asignaturas grupales (orquesta, banda, coro, lenguaje musical...), en las que se proporcionó un listado a los responsables de la asignatura de los alumnos que debían rellenar el cuestionario. Éstos también informaban de lo confidencial y voluntario del estudio. En las instrucciones del cuestionario se recordaba la importancia de contestar con la mayor honestidad y sinceridad posible, al tiempo que se agradecía la colaboración prestada.

3.2.2. Resultados.

Análisis descriptivo de las escalas

Escala de Apoyo a la Autonomía: La Tabla 2 recoge los estadísticos descriptivos de cada ítem. Como podemos observar, el ítem número 5 es el que ha tenido una media más alta (*Media*=6.03), dentro de unos valores generales que se mueven entre el 4.64 y el 6.03 del mencionado ítem. Por el contrario, el ítem número 15 tiene la media más baja (*Media*=4.64). A destacar que el único ítem inverso de este instrumento, el ítem número 13 presenta una mayor desviación típica (*DT*=1.96)

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la escala de Apoya a la Autonomía

Ítem	<i>Media</i>	<i>DT</i>
1. Siento que mi profesor me da opciones y me permite elegir	5.28	1.54
2. Me siento entendido por mi profesor	5.60	1.50
3. Puedo ser sincero con mi profesor durante la clase	5.80	1.36
4. Mi profesor expresa su confianza en mi habilidad para hacerlo bien en el curso	5.68	1.42
5. Siento que mi profesor me acepta	6.03	1.34
6. Mi profesor se asegura de que realmente he entendido los objetivos de curso y lo que necesito hacer	5.77	1.43
7. Mi profesor me anima a hacer preguntas	5.10	1.69
8. Tengo mucha confianza en mi profesor	5.37	1.62
9. Mi profesor contesta a mis preguntas de forma exhaustiva y atenta	5.88	1.36
10. Mi profesor escucha como me gustaría hacer las cosas	5.41	1.50
11. Mi profesor trata muy bien las emociones de la gente	5.34	1.60
12. Siento que mi profesor se preocupa de mí como persona	5.59	1.56
13. No me siento muy bien acerca del modo en que mi profesor me habla	5.54	1.96
14. Mi profesor trata de entender cómo yo veo las cosas antes de sugerir un nuevo modo de hacerlas	4.98	1.51
15. Me siento capaz de compartir mis sentimientos con mi profesor	4.64	1.87

La escala de Apoya a la Autonomía, con un solo factor, obtuvo una puntuación media de 5,41 con una DT=1.16,

Escala de Motivación en Educación: En cuanto a la adaptación de la Escala de Motivación en Educación (Núñez, Martín-Albo, Navarro, 2004, Vallerand et al., 1989), en la que los alumnos debían responder a la pregunta “¿Por qué va usted al conservatorio?”, los resultados (véase Tabla 3) muestran unos valores por debajo del 2.5 (sobre 7) en los ítems que corresponden con la desmotivación (números 5, 12, 19 y 26). De ellos, los dos con medias más bajas son los ítems 5 (*Media*= 1.61) y 19 (*Media*=1.61). Por el contrario, el ítem con la media más alta es el 2 (*Media*=5.80) que corresponde con la motivación intrínseca. En cuanto a la desviación típica, el ítem 3 es el que presenta una desviación típica más alta (*DT*=1.99), mientras que los valores más bajos se corresponden en casi todos los casos con las medias más extremas (altas o bajas). En cuanto a los ítems 2, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 18, 20, 23, 25, 27 relativos a la motivación intrínseca (ya fuera al conocimiento, al logro, o a las experiencias estimulantes), las medias obtenidas son superiores a 5 en todos los casos a excepción de los ítems 4 (*Media*=4.56) y 27 (*Media*=4.79).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos Escala de Motivación en Educación (EME)

Ítem	<i>Media</i>	<i>DT</i>
1. Porque con el grado profesional de música podré encontrar algún trabajo remunerado	4.26	1.83
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas	5.80	1.24
3. Porque pienso que los estudios en el conservatorio me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido	4.53	1.99
4. Por los intensos momentos que vivo cuando interpreto música en público	4.56	1.79
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en el conservatorio	1.61	1.18
6. Por la satisfacción que siento cuando consigo aprender una obra musical nueva	5.58	1.27
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar el grado profesional de música	4.82	1.89
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso	4.43	1.85
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí	5.33	1.46
10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste	4.43	1.95

11. Por el placer de interpretar música de autores interesantes	5.17	1.62
12. En su momento, tuve buenas razones para ir al conservatorio; pero, ahora me pregunto si debería continuar en él	2.42	1.93
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales	5.49	1.37
14. Porque aprobar en el conservatorio me hace sentirme importante	3.71	1.89
15. Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”	4.50	1.96
16. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen	5.05	1.57
17. Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional	4.45	1.81
18. Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por la música que ciertos autores han escrito	5.00	1.69
19. No sé porqué voy al conservatorio y francamente, me trae sin cuidado	1.61	1.24
20. Por la satisfacción que siento cuando logro interpretar obras musicales difíciles	5.63	1.48
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente	3.88	1.94
22. Para tener un sueldo mejor en el futuro	3.67	2.00
23. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan	5.25	1.54

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

24. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional	5.04	1.55
25. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes	4.54	1.67
26. No lo sé; no consigo entender que hago en el conservatorio	1.64	1.36
27. Porque el conservatorio me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios	4.79	1.50
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios	4.90	1.71

Por otra parte, y como podemos observar en la Tabla 4, de los factores de las Escala de Motivación en Educación, la variable Desmotivación es la que presenta una media más baja (*Media*=1.81), mientras que la Motivación Intrínseca al Logro es la que presenta una media más alta (*Media*=5.36), así como la desviación típica más baja (*DT*=1.06). Mientras, las variables Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes y Motivación Extrínseca Externa son las que tienen una *DT* más alta (ambas con una *DT*=1.48).

Tabla 4

Correlaciones y estadísticos descriptivos Escala de motivación en Educación (EME)

	1	2	3	4	5	6	7
Motivación Intrínseca al Logro	1.00						
Motivación Intrínseca al Conocimiento	.90	1.00					
Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes	.93	.90	1.00				
Motivación Extrínseca Externa	.27	.25	.13	1.00			
Motivación Extrínseca Introyectada	.57	.39	.37	.68	1.00		
Motivación Extrínseca Identificada	.44	.53	.48	.83	.54	1.00	
Desmotivación	-.52	-.59	-.50	.07	-.03	-.19	1.00
<i>Media</i>	5.36	5.31	4.25	4.25	4.35	4.68	1.81
DT	1.06	1.13	1.48	1.48	1.41	1.40	1.22

Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas; Los resultados descriptivos del instrumento de medida de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (NPB; Tabla 5) ofrece la media más alta (*Media*=6.13) en el ítem 7, mientras que el ítem 11, es el que tiene una media más baja (*Media*=2.53). Por su parte, el ítem 5 es el que mayor desviación típica presenta (*DT*=1.85), en tanto que el 10 tiene la desviación estándar más baja (*DT*=1.12).

Tabla 5

Estadísticos descriptivos Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)

Ítem	<i>Media</i>	<i>DT</i>
1. Creo que puedo decidir sobre la mejor forma de hacer las actividades en clase	4.33	1.44
2. Realmente me gustan los compañeros de clase	6.02	1.14
3. Me siento muy competente cuando realizo las actividades de clase	4.94	1.30
4. Los profesores me dicen que realizo bien las tareas de clase	4.90	1.29
5. Me siento presionado en los estudios	4.07	1.85
6. Me relaciono con los compañeros de clase	6.00	1.33
7. Me aílo de los demás cuando estoy en el conservatorio	6.13	1.48
8. Soy libre de expresar mis ideas y opiniones en clase	5.48	1.41
9. Considero a los compañeros de clase como mis amigos	5.61	1.52
10. He sido capaz de aprender contenidos nuevos e interesantes en clase	5.99	1.12
11. Cuando estoy en clase, tengo que hacer lo que me dicen	2.53	1.37
12. La mayor parte de los días siento que consigo los objetivos que me propongo	5.06	1.31
13. Mis sentimientos se tienen en cuenta en clase	4.49	1.64

14. En clase consigo demostrar mis capacidades	5.16	1.29
15. Mis compañeros de clase se preocupan por mí	5.26	1.44
16. Hay muchos compañeros de clase con los que me siento cómodo	5.93	1.45
17. Creo que puedo expresarme tal y como soy en clase	5.65	1.39
18. Los compañeros de clase no tienen mucho en común conmigo	4.92	1.70
19. A menudo me siento muy capacitado para realizar las actividades de clase	5.28	1.14
20. Tengo muchas oportunidades para decidir por mí mismo cómo hacer las tareas de clase	4.91	1.37
21. A menudo los compañeros de clase me demuestran su amistad	5.62	1.39

Por su parte, la Tabla 6 muestra la media y desviación típica de las variables, así como sus correlaciones. La media más alta la presenta la variable Relaciones (*Media*=5.69), siendo la media más baja la de la variable Competencia (*Media*=4.49). Por lo que respecta a las correlaciones, encontramos fuertes correlaciones entre las variables Autonomía y Competencia. Por su parte, la DT más alta la tiene la variable Relaciones (*DT*=0.96), y la más baja, la variable Competencia (*DT*=0.74). La escala de Apoyo a la Autonomía, con un solo factor, obtuvo una puntuación media de 5.41 con una *DT*=1.16.

Tabla 6

Correlaciones y estadísticos descriptivos Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)

	1	2	3
Autonomía	1.00		
Competencia	.81	1.00	
Relaciones	.74	.51	1.00
<i>Media</i>	4.77	4.49	5.69
DT	.77	.74	.96

Escala de Grado de Compromiso: Los resultados se muestran en la Tabla 7. El ítem 4 presenta la media más alta (*Media*=6.18) así como la desviación estándar más baja (*DT*=1.11). El ítem 1 es el que ofrece una media más baja (*Media*=3.61), y el ítem 2 presenta el valor más alto de la desviación estándar de todo el instrumento (*DT*=1.90).

Tabla 7

Estadísticos descriptivos Escala de Grado de Compromiso

Ítem	Media	DT
1. Estoy dispuesto a dejar otras cosas (amigos/as, estudios, tiempo de ocio, etc.) para destacar como músico (intérprete, compositor/a)	3.61	1.87
2. Realmente quiero convertirme en un/a excelente músico en mi especialidad	4.71	1.90
3. Me preparo mentalmente cada vez que toco con el fin de sacar lo mejor de mí	5.09	1.57
4. Asisto siempre a las clases	6.18	1.11
5. Estudio con regularidad	5.13	1.56
6. He tomado la determinación de no abandonar mis estudios de música aunque aparezcan obstáculos (suspensos, etc.)	5.69	1.62
7. Acepto mi responsabilidad personal en los errores y trabajo duro para corregirlos	5.58	1.29
8. Pongo el 100% de mi concentración y esfuerzo en las clases	5.39	1.35
9. Pongo el 100% de mi concentración y esfuerzo en las actuaciones en público, vayan bien o mal	6.10	1.15
10. Doy todo lo que puedo, incluso cuando el desafío parece inalcanzable o más allá de mis posibilidades	5.69	1.24
11. Me siento más comprometido/a con progresar como músico que con cualquier otra cosa	4.54	1.85
12. Encuentro una gran diversión y realización personal haciendo música	5.84	1.35

Respecto a los descriptivos del único factor de la Escala de Grado de Compromiso, obtuvo una Media=5.31 y una DT=.99.

Descriptivos por Centros. Por otra parte, atendiendo a los diferentes centros la Tabla 8 muestra que la media de la variable Apoyo a la Autonomía, presenta una media más alta en el conservatorio de Huesca (*Media*=5.77). Por otra parte, en el conservatorio de Zaragoza las variables Motivación Extrínseca Externa e Introyectada presentan medias algo más bajas que en los demás centros estudiados (en ambas *Media*=4.07). La variable Desmotivación presenta en el conservatorio de Alcañiz, una media más alta que en los demás centros (*Media*=2.21)

Tabla 8

Medias de las variables estudiadas por centros

Centro	Teruel	Alcañiz	Zaragoza	Huesca
Motivación Intrínseca al Logro	5.59	5.24	5.26	5.35
Motivación Intrínseca al Conocimiento	5.57	5.14	5.33	5.26
Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes	5.02	4.65	4.78	4.79
Motivación Extrínseca Externa	4.39	4.28	4.07	4.27
Motivación Extrínseca Introyectada	4.61	4.54	4.07	4.20
Motivación Extrínseca Identificada	4.72	4.62	4.56	4.80
Desmotivación	1.78	2.21	1.61	1.68

Centro	Teruel	Alcañiz	Zaragoza	Huesca
Autonomía	4.57	4.27	4.48	4.56
Competencia	5.34	5.09	5.20	5.33
Relaciones	5.83	5.41	5.73	5.80
Apoyo a la Autonomía	5.27	5.27	5.35	5.77

Medias por cursos: En la Tabla 9, se observa que, en el segundo curso, las variables Motivación Intrínseca al Logro (*Media*=5.25), Motivación Intrínseca al conocimiento (*Media*=5.21) y Compromiso (*Media*=5.15) presentan las medias más bajas. En cambio, en el sexto curso se observa que las medias de las variables Motivación Intrínseca al Conocimiento (*Media*=5.51), Motivación Extrínseca Identificada (*Media*=5.31), Autonomía (*Media*=4.62), Competencia (*Media*=5.41) y Compromiso (*Media*=5.72) tienen las medias más altas entre todos los cursos. Por el contrario, la variable Desmotivación ofrece su media más baja en ese mismo curso (*Media*=1.66), siendo el 5º curso el que tiene la media más alta en cuanto a esta variable (*Media*=2.15).

Tabla 9

Medias de las variables estudiadas por cursos

Curso	1	2	3	4	5	6
Motivación Intrínseca al Logro	5.49	5.25	5.50	5.28	5.32	5.40
Motivación Intrínseca al Conocimiento	5.45	5.21	5.31	5.27	5.21	5.51
Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes	4.95	4.67	4.93	4.67	4.78	4.93
Motivación Extrínseca Externa	4.27	4.31	4.27	4.39	4.06	4.11
Motivación Extrínseca Introyectada	4.28	4.35	4.47	4.31	4.30	4.38
Motivación Extrínseca Identificada	4.70	4.53	4.69	4.69	4.50	5.31
Desmotivación	1.80	1.78	1.67	1.73	2.15	1.66
Autonomía	4.49	4.45	4.52	4.42	4.38	4.62
Competencia	5.40	5.17	5.26	5.24	4.97	5.41
Relaciones	5.67	5.70	5.50	5.74	5.82	5.72
Apoyo a la Autonomía	5.63	5.27	5.76	5.24	5.10	5.72
Compromiso	5.57	5.15	5.34	5.21	5.18	5.58

Análisis factorial confirmatorio

Uno de los objetivos de este estudio es analizar los factores que influyen en la motivación de alumnos de conservatorios profesionales de música, por lo que, en primer lugar, se ha procedido a

analizar la estructura factorial de los instrumentos. A continuación se revisan los índices de ajuste y la evidencia de fiabilidad mediante el índice de fiabilidad compuesta (CRI) de los diferentes instrumentos empleados en la recogida de datos de alumnos.

Los resultados (Tabla 10) mostraron que los índices de ajuste estuvieron dentro de los valores aceptables. Respecto a la evidencia de fiabilidad, sólo en el índice de fiabilidad compuesto se encontró un valor menor que .7 en el factor correspondiente a la autonomía. Este resultado se corregía al eliminar del instrumento el ítem 11 (“Cuando estoy en clase tengo que hacer lo que me dicen”), un ítem inverso que presentaba la media más baja en su grupo y tenía un peso factorial muy bajo.

Tabla 10

Índices de ajuste de cada instrumento y sus factores

Intrumento	Factores	Chi²	Gr. Lib.	RMSEA (HO-LI)	CFI	CRI
Apoyo a la Autonomía	Apoyo a la Autonomía	537.15	90	05 (04.-.06)	.99	.95
	EME	524.54	329	.04 (.03-.04)	.96	
	Motivación intrínseca al logro					1.00
	Motivación intrínseca al conocimiento					.82
	Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes					.79
	Motivación extrínseca externa					.85

	Motivación extrínseca introyectada					.79
	Motivación extrínseca identificada					.80
	Desmotivación					.93
NPB		431.02	186	.06 (.05-.06)	.95	
	Autonomía					.71
	Competencia					.84
	Relaciones					.88
Escala compromiso	Compromiso	203.02	44	.09 (.08-.11)	.96	.88

Validez concurrente

Una vez que se han extraído los estadísticos descriptivos y los índices de ajuste, se procede al modelado de estos datos para comprobar hasta qué punto son congruentes con la SDT (véase Figura 9).

Como ya han indicado Deci et al. (1991), Deci, Ryan y Williams (1996) y Ryan y Deci (2000b), el planteamiento inicial es que los contextos que dan soporte a la autonomía generan motivación autodeterminada.

En primer lugar, y tal y como refieren numerosos estudios en educación, el apoyo a la autonomía del alumno por parte del profesor es un factor de vital importancia para desarrollar una mejor regulación de la motivación (Balaguer, Castillo, Duda, Quested, y Morales, 2011, Cheng y Jan, 2010, Deci y Ryan 2000, Reeve y Jang, 2006, Vallerand, Fortier, y Guay, 1997). Así, en aquellos contextos en los que encontramos un adecuado soporte a la autonomía, las necesidades básicas de autonomía y competencia se ven incrementadas, algo que ya apuntan la teoría de la integración orgánica y corroboran estudios posteriores (Deci y Ryan, 2000, 2002, 2008b, Quiles, Moreno-Murcia, y Vera, 2015).

Por su parte, la correlación entre la motivación intrínseca y la satisfacción de autonomía y competencia han sido largamente estudiadas en entornos educativos (Ryan y Deci, 2000a, Taylor et al., 2014; Wilkesmann y Schmid, 2013; Deci et al., 2001).

Apoyándose en las necesidades de autonomía y competencia, el esfuerzo (junto al rendimiento académico y el bienestar) ha sido considerado en varios estudios como una de las consecuencias más valiosas de una motivación más autodeterminada (Gagné y Deci, 2005; León, Núñez y Liew, 2015; Niemic y Ryan, 2009; Ryan y Deci, 2000a).

Las correlaciones entre los factores que conforman el modelo de ecuaciones estructurales propuesto, expuestas en la Tabla 11, fueron todas significativas ($p < .05$). El valor más fuerte y positivo entre los factores fue entre Esfuerzo y Motivación intrínseca ($r_{xy} = .71$), siendo el más fuerte y negativo entre los factores Desmotivación y el factor Esfuerzo ($r_{xy} = -.50$). La correlación más baja fue entre los factores Autonomía y desmotivación (-.18)

Tabla 11

Correlaciones entre factores, modelo explicativo Motivación

	1	2	3	4	5	6
Esfuerzo	1.00					
Motivación Intrínseca	.71	1.00				
Desmotivación	-.50	-.27	1.00			
Autonomía	.30	.38	-.18	1.00		
Competencia	.53	.62	-.44	.35	1.00	
Apoyo a la Autonomía	.35	.43	-.26	.61	.57	1.00

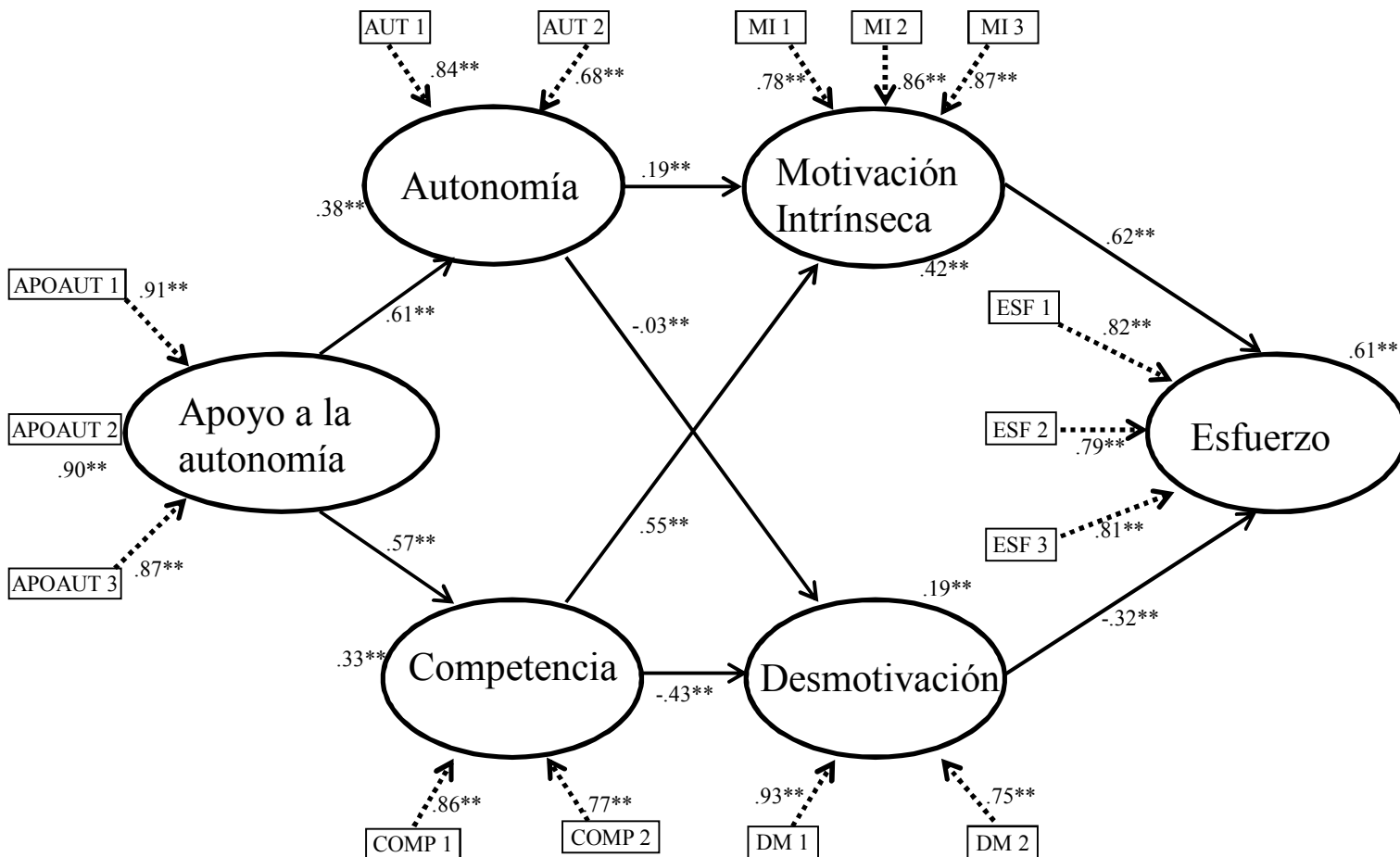
CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

Por otra parte, los índices de ajuste del modelo son satisfactorios, ($\chi^2=3431.43$; $DF= 105$; $RMSEA=.07$ [.06-.08]; $CFI=.94$).

Tal y como refleja la Figura 9, los resultados muestran que existe una relación positiva destacable entre las variables y sus respectivos indicadores (parcelas). En el caso de la variable Motivación Intrínseca las parcelas se han formado según los tres tipos de MI (al logro, a las experiencias estimulantes y al conocimiento). En las demás variables, las parcelas se han formado escogiendo los ítems de manera aleatoria.

Por su parte, los parámetros de regresión entre los factores han presentado resultados que apoyan el modelo. Todos los valores de β_s han sido significativos a excepción del que presenta la variable Desmotivación respecto a la variable Autonomía, con un valor de .02, ($p>.05$). Los coeficientes más altos entre variables en el modelo se dan entre la variable Esfuerzo y la variable Motivación intrínseca. ($\beta=.62$; $p<.05$). Por el contrario, el coeficiente de regresión más bajo se presenta entre la variable Desmotivación y la variable Competencia ($\beta =-.42$; $p<.05$).

Por último, reseñar que la varianza explicada del modelo con respecto a la variable dependiente fue del 61% ($R^2=.61$).



** $p < 0,01$

Figura 9. Modelo y correlaciones entre factores de la motivación en alumnos deEPPP

3.2.3. Discusión.

Tal y como se ha comentado en el apartado 2, dos de los objetivos de esta tesis son, por una parte, validar los instrumentos de medida de los factores que influyen en la motivación en el alumnado de conservatorios de música (Objetivo Específico 2), y, por otra parte, analizar cómo esos factores influyen en la motivación autodeterminada de alumnos de conservatorios profesionales de música, y aquella en su conducta (Objetivo Específico 3). Así, tanto los cuestionarios empleados como el modelo explicativo propuesto han refrendado los principios de la SDT. En primer lugar, todos los cuestionarios han ofrecido índices de ajuste aceptables. En segundo lugar, las correlaciones entre las diferentes variables en el cuestionario EME encajan con el concepto de continuo motivacional que propone la SDT en educación (Litalien et al., 2017).

Además, y tras realizar el análisis de factores que influyen en la motivación, el paso siguiente de este estudio fue encontrar un modelo que pudiera explicar los datos recogidos. Una de las preocupaciones en los docentes de conservatorio es cómo mejorar los niveles de motivación de sus alumnos (Lorenzo y Escandell, 2003). Por ello, partiendo de los niveles de correlación entre las diferentes variables latentes y tomando como base las evidencias de estudios de relevancia precedentes (Gillet et al., 2012; Reeve, 1998; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004; Standage et al., 2003), se ha procedido a modelar los datos. Como ya apuntan Deci et al (1994), los ambientes que promueven la autodeterminación generan una internalización

integrada de la motivación. Las conclusiones de varios estudios (Deci et al., 1991; Deci et al., 1996; Ryan y Deci, 2000b) sostienen que en los contextos en los que se da un apoyo a la autonomía hay una motivación más autodeterminada. La importancia del soporte a la autonomía viene refrendada por el trabajo de Deci et al. (1991) que presenta evidencia del apoyo a la autonomía, combinado con un *feedback* positivo, como generador de sensaciones de competencia y autonomía en el alumnado. Los resultados del modelo propuesto coinciden con las conclusiones de los estudios de Deci et al. (1994) y Deci y Ryan (2000), que consideran el apoyo a la autonomía de los alumnos el factor sobre el que se apoyan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Igualmente, y tal y como plantea Legutki (2010), la motivación intrínseca está positivamente relacionada con la satisfacción de la autonomía. Asimismo, y ratificado por los resultados de los estudios de Guay et al. (2008, 2010) y Deci et al. (1991), la motivación intrínseca ejerce como mediador del esfuerzo y rendimiento académico. Algo que también apuntan Katz et al. (2013), quienes asocian la procrastinación con formas más externas de motivación. El modelo aquí presentado, que relaciona el nivel de motivación con el esfuerzo al estudiar, coincide con los resultados del estudio de Kusrkar et al. (2012), quienes concluyen que los niveles motivacionales afectan a las estrategias de estudio, y, éstas, al esfuerzo académico.

Además, el modelo propuesto explica un porcentaje considerable (el 61%) del esfuerzo que mide el instrumento Escala de Grado de Compromiso. Por otra parte, el Apoyo a la Autonomía se

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

revela como la base sobre la que se asientan los factores Autonomía y Competencia, así como la Motivación Intrínseca, algo que viene reforzado por la propia SDT (Deci y Ryan, 2000).

3.3. Estudio 3: Diseño e implementación de un programa de formación para profesores de conservatorio sobre estrategias motivacionales.

El estilo docente y el propio nivel motivacional de los docentes se han revelado como los aspectos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Deci et al., 1991; Quiles, Moreno-Murcia y Vera, 2015; Korthagen y Evelain, 2016; Kiemer, Gröschner, Pehmer y Seidel, 2014; Jang, Kim y Reeve, 2016). Sin embargo, son minoría los trabajos que han explorado las posibles estrategias que puedan enseñarse a los profesores para que su motivación sea más autodeterminada y a la vez adquieran recursos que poder emplear con sus alumnos y reviertan en la motivación de estos últimos. Los profesores son los principales responsables del tipo de contexto de aprendizaje que se genera en el aula, algo que es fundamental de cara a la satisfacción de las tres necesidades básicas (Ryan y Deci, 2000a). Es por ello que en este estudio se presenta un programa de formación *online* para profesores de conservatorio con el fin de aumentar sus conocimientos sobre motivación.

Partiendo del trabajo de Guay, Valois, Falardeau y Lessard (2016) puede deducirse que la motivación es un aspecto que puede enseñarse. Así, los resultados de su trabajo muestran los efectos de un curso de cuatro sesiones de formación de profesorado sobre la práctica docente y sobre los niveles de motivación en el alumnado. Se midió la motivación antes y después de la intervención en estudiantes de

francés de educación secundaria canadienses, encontrando diferencias entre el grupo control (que no recibió el curso), cuya motivación disminuyó, y el experimental, en el que aumentó la motivación. Asimismo, los profesores del grupo experimental incorporaron la mayoría de herramientas que el curso de formación proponía a su labor docente.

En la revisión teórica de Ntoumanis y Standage (2009), que recoge los resultados de varios estudios sobre profesores de educación física, se concluye que aquellos docentes que reciben formación específica sobre motivación emplean más conductas de soporte de la autonomía que el grupo control. Los autores destacan la conveniencia de educar a los profesores en la importancia que tiene la satisfacción de necesidades básicas en los estudiantes.

El tipo de motivación del profesor parece influir sobre otros aspectos más allá de los niveles de motivación de sus alumnos. Así, Gorozidis y Papaioannou (2013) llevaron a cabo una investigación con docentes de educación secundaria en Grecia. En ella encontraron una correlación positiva entre una motivación autodeterminada del profesorado y una mayor predisposición a participar en cursos de relevancia y a implementar programas de innovación en el futuro.

A lo anterior hay que añadir que el soporte a la autonomía se puede enseñar (Reeve, 1998). Este autor distingue entre el estilo docente controlador, en el que el objetivo del profesor es controlar las metas del alumnado, así como su conducta, con un fin determinado, y

el estilo de fomento de la autonomía, en cuyo caso el profesor busca fortalecer la regulación autónoma de la motivación de sus estudiantes. De acuerdo a sus resultados, el estilo docente se transfiere a los alumnos; así, un profesor tendente al control empleará herramientas que muevan la motivación del alumnado hacia la regulación externa, mientras que un profesor que fomente la autonomía nutrirá a sus alumnos con ésta. Cabe destacar el hecho de que una sola sesión de formación de 80 minutos provocó cambios duraderos en los docentes.

También la formación continuada del profesorado permite trabajar sobre las necesidades básicas del docente. Así, el estudio de Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer, Haerens (2015) investigó el papel que tienen en las convicciones personales del docente en la satisfacción de autonomía, la competencia y la conectividad. Las conclusiones mostraron relación positiva entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y las opiniones del docente en materia de educación, así como mayores intenciones de llevar al aula las estrategias aprendidas.

En cuanto a la satisfacción docente en relación con las necesidades básicas, el estudio de Quiles, Moreno-Murcia y Vera (2015) muestra una relación positiva entre el soporte a la autonomía que el docente ofrece en el aula, su satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, su propia motivación, y su satisfacción docente. Al igual que en otros estudios (Baard et al., 2004), concluye que la motivación autodeterminada es la que con más fuerza predice unos buenos niveles de satisfacción docente.

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

Uno de los escasos ejemplos de investigación sobre motivación en el entorno de conservatorios lo ofrecen Kupers, Marijn van Dijk and Paul van Geert (2013). Estos autores estudian el soporte a la autonomía a través de la observación de las micro interacciones entre docente y discente. Para ello, analizan la sincronía de la díada alumno-profesor en el contexto de las clases individuales de instrumento en la educación musical reglada. Sus resultados muestran que existen notables diferencias en el modo en que la autonomía se promueve en las relaciones profesor-alummo, y hay relación positiva entre el soporte que se dé a la autonomía y la motivación autorregulada del alumno.

Teniendo en cuenta la enseñanza *online*, en la que se centra el presente estudio, la SDT se muestra como una herramienta con potencial para reducir el nivel de desgaste en el compromiso del alumnado en este tipo de enseñanza. Al mismo tiempo, ofrece la noción de apoyo contextual, la cual resulta útil en entornos virtuales de aprendizaje. Así, el estudio de Chen y Jang (2010), realizado con profesores de secundaria en EEUU que atendían un curso *online*, revela que el soporte que ofrezca el contexto a la autonomía y la competencia debe ir ligado a la satisfacción de necesidades básicas del profesorado para tener un efecto positivo en la adherencia, compromiso y rendimiento del mismo.

Tomando como base los resultados de los estudios previos descritos arriba, se propone un programa de aprendizaje *online* cuyo

objetivo es promover la asimilación de conceptos sobre los factores que influyen en la motivación y cómo aplicarlos en el aula.

A nivel metodológico, este estudio constituye un diseño cuasi-experimental, puesto que se realiza en condiciones naturales, con un bajo nivel de control, y el número de sujetos que participan en el estudio es bajo.

3.3.1. Método.

Participantes

El grupo experimental lo constituyeron 15 profesores de los conservatorios de Teruel y Alcañiz (10 hombres y 5 mujeres). En cuanto a experiencia docente en conservatorios, 3 de ellos tenían entre 1 y 5 años de experiencia, otros 3 entre 5 y 10 años, y los demás (9 alumnos) más de 10 años de experiencia docente. De todos los alumnos matriculados en el curso, 13 lo comenzaron, y lo completaron 9. Se tomó como grupo control a 32 profesores del claustro del conservatorio de Huesca (13 hombres y 19 mujeres), todos ellos con más de 10 años de experiencia profesional, que cumplimentaron los cuestionarios de evaluación inicial y final (al igual que hicieron los participantes del curso *online*, pero en versión papel). El tutor del curso *online* fue un docente de conservatorio, con 12 años de experiencia y 10 años de antigüedad en el conservatorio profesional de música de Teruel

Variables e instrumentos

Variables

En este estudio hay una variable independiente (VI), consistente en la participación o no en el programa de aprendizaje *online*. Se establece como variable dependiente (VD) el nivel de aprendizaje sobre la motivación según la SDT, que será medido a través de las evaluaciones inicial y final, que se describen más adelante (veáse Tabla 12)

Tabla 12
Diseño. experimental del Estudio3

Grupo	Medida pre-intervención	Programa de intervención	Medida post-intervención
Experimental	●	●	●
Control	●		●

Variable Independiente: Programa de intervención

Para el diseño instruccional del programa de aprendizaje se tomó como referencia el modelo Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación (ADDIE). ADDIE es un sistema de diseño instruccional sencillo y genérico (Peterson, 2003), al que no se le puede atribuir una autoría concreta (Molenda, 2003). Como modelo de diseño instruccional, ADDIE ha constituido la base de otros muchos modelos posteriores (Gagne, Wager, Golas, Gustafson y

Branch, 2002; Keller, Russell, 2005). El modelo ADDIE proporciona directrices para organizar las áreas de trabajo. Éstas son: 1. Fase de análisis, 2. Diseño y 3. Desarrollo, dejando para el apartado “Procedimiento” la fase 4. Implementación y para el apartado de Resultados la fase 5. Evaluación.

Pasa a describirse en primer lugar la preparación y puesta en marcha del diseño instruccional.

Fase 1. Análisis

Siguiendo el modelo ADDIE, en primer lugar se llevó a cabo una fase de análisis de las necesidades, conocimientos previos y perfil del alumnado, en aras de establecer los objetivos de aprendizaje. Tal y como señalar Delgado (2007) y Laverde (2008), la fase de análisis permite conocer los conocimientos, necesidades, capacidades y posibilidades de los participantes en el curso, el propio tutor, así como de la plataforma escogida para llevar a cabo el curso.

Para ello, se realizaron sendos talleres presenciales en Alcañiz y Teruel. La primera parte de éstos consistía en contestar a unas preguntas abiertas sobre la motivación desde la perspectiva de la SDT. Estas incluían, entre otras, la definición de motivación, diferencias entre motivación intrínseca y extrínseca, ejemplos de recursos empleados en el aula para motivar a los alumnos y aspectos que pueden influir en la motivación de los estudiantes. Las respuestas se realizaron por escrito, y fueron analizadas por dos investigadores.

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

Gracias a esta toma de datos se observó que había un desconocimiento sobre los siguientes aspectos:

- A. Se consideraba la motivación como una variable independiente.
- B. Sólo se identificaba un tipo de motivación extrínseca, relacionándola con la regulación externa e introyectada, pero no se contemplaba como tal ni la regulación identificada ni la integrada.
- C. Los principales recursos utilizados en aras de motivar al alumnado eran las recompensas.

Estos hechos, unidos a la falta de literatura científica que existe sobre cualquier tipo de motivación (sea en general o adscrita a algún modelo) en el entorno de conservatorios, llevó a formular los siguientes objetivos de aprendizaje del curso:

- A. Diferenciar los varios grados de autorregulación de la motivación.
- B. Adquirir recursos para trabajar la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia, conectividad).
- C. Conseguir un criterio para afrontar situaciones en las que la motivación del alumno sea inadecuada.

Son dos las necesidades detectadas entre el profesorado:

- A. Disponer de información adaptada al entorno de conservatorios, en la que los ejemplos y el enfoque se adecuaron a las particularidades de las enseñanzas de música.
- B. Plantear la información de modo práctico, sin aprendizaje basado en la memoria o en los meros conceptos abstractos.

Otros aspectos que se tuvieron en cuenta antes de comenzar el diseño fueron:

- A. Muchos docentes no mostraron especial interés por la información escrita, sin otro soporte audiovisual.
- B. Existía un desconocimiento general en el entorno de conservatorios sobre terminología psicológica o psico-pedagógica.

Fase 2. Diseño

Tras conocer las necesidades de los futuros estudiantes del curso en cuanto a conocimientos, se pasó a la siguiente fase descrita en ADDIE (2. Diseño). En primer lugar, se consideró necesario elaborar y hacer accesible un resumen la teoría y principales conceptos de la SDT. Así, se elaboró un resumen compuesto por varios textos organizados según categorías de contenido, que habrían de tener enlaces a aquellas otras con las que entroncaran.

Teniendo en cuenta los resultados de los talleres presenciales (Fase 1), se concluyó que la plataforma escogida para desarrollar el

curso *online* debía ser accesible tanto desde ordenadores personales como desde dispositivos móviles. Además, para poder transmitir los contenidos adecuadamente, en consonancia con las necesidades y características del alumnado del curso, sería recomendable utilizar herramientas de tecnología (aplicaciones para realizar presentaciones, de edición y mezcla de audio y vídeo, de gestión de contenido en sitios web). Dado el carácter *online* del curso, también se consideró conveniente disponer de asesoría experta (para el propio tutor y también para los alumnos) sobre la plataforma virtual en la que se desarrollaría el curso. Por otra parte, el entorno del curso debía proveer de los recursos y herramientas para que resultara sencillo de usar y condujera a los alumnos a la correcta adquisición de contenidos.

Como se ha comentado anteriormente, la segunda fase del modelo ADDIE se centra en el diseño del curso. Así, la planificación de los elementos de aprendizaje fue la siguiente:

1. Menú de ayuda: Espacio en el que se ofrece una panorámica de la SDT, y se informa en profundidad sobre los principales conceptos y núcleos de la teoría.
2. Una serie de 10 escenarios en los que se plantean situaciones que ponen a prueba los contenidos asimilados durante el curso.
3. La realización de tres tareas siguiendo una guía para fomentar autonomía, competencia y conectividad.

4. Un caso práctico de toma de decisiones sobre la educación de un alumno con capacidades estándar, con un insuficiente nivel de estudio y con un bajo nivel de motivación autodeterminada.

Por su parte, la teoría de la autodeterminación, además de facilitar los contenidos de aprendizaje del curso *online*, también ha servido como guía en cuanto al propio planteamiento del curso. Así, dado que en el entorno educativo, según la SDT, se presta especial atención al soporte a la autonomía y la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (Deci et al., 1991; Deci y Ryan, 2000), el diseño de los contenidos de aprendizaje ha fomentado el apoyo a la autonomía, así como la satisfacción de autonomía, competencia y relaciones (ofreciendo opciones, aportando un *feedback* constructivo sobre el desarrollo de la tarea, respondiendo con rapidez a las consultas de los alumnos, y generando espacios de encuentro para el aprendizaje).

El diseño general de los escenarios

Para el diseño de los escenarios se optó por emplear una estructura tipo árbol de decisiones con dos fases similares. Cada fase constaba de tres partes:

1. Exposición de la situación, que propiciaba tomar una decisión sobre la misma.
2. Una vez tomada la decisión, exposición de las consecuencias y planteamiento de preguntas de reflexión sobre las razones que llevaban a esas resultas.

3. Un apartado que ofrecía ayuda específica sobre los contenidos relativos al escenario en cuestión.

Teniendo en cuenta lo anterior, la primera fase de cada escenario conduce al comienzo de la segunda, que surge con la necesidad de gestionar la situación devenida. Cada una de las fases ofrece tres alternativas en la toma de decisiones: Una inspirada en los preceptos de la SDT (ofreciendo opciones, atendiendo a las necesidades del grupo), otra propia de un planteamiento de excesivo control (por ejemplo, proponiendo exámenes adicionales de contenido, fomentando la competitividad, etc), y una tercera que apelaba a un estilo permisivo, o de *'laisser faire, laisser passer'* del docente (dando total libertad, optando por esperar que las situaciones se reconduzcan por sí solas, por ejemplo).

Si al final de la segunda fase las respuestas todavía seguían apuntando al control o al estilo permisivo, se remitía al comienzo del escenario, a objeto de encontrar las opciones más afines a la SDT en, al menos, la segunda fase.

Tras la parte de toma de decisión en cada fase, en la siguiente página se pide que se valoren una serie de afirmaciones como posibles causas de la situación fruto de la decisión tomada. Cada enunciado corresponde con uno de los tres estilos mencionados más arriba, y la tarea consiste en puntuarlas de 1 a 3 (siendo 1 'nada de acuerdo', 2 'neutro' y 3 'completamente de acuerdo'). Ejemplos típicos de cada estilo serían culpar a los alumnos (en el estilo más severo), atribuir

resultados negativos a la casuística (estilo permisivo), o reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación dada (estilo acorde con la teoría de la autodeterminación). De esta manera se evalúa la tendencia de cada profesor en sus respuestas a los escenarios, además de analizarse posibles virajes en la misma a lo largo del curso.

Tras cada toma de decisión y después de valorar las afirmaciones propuestas como posibles causas, se ofrece una ayuda para comprender mejor, desde el punto de vista de la SDT, la situación y sus posibles salidas. Esta ayuda aparece tanto en formato audiovisual como en texto escrito. En los paquetes de ayuda se insertan imágenes relativas al contenido tratado, o diagramas de flujo. Esto se realizó como proyecto de la aplicación de edición de vídeo iMovie, a la que se le añadía el audio del texto leído (recogido con una grabadora de voz y editado con la aplicación Hokusai para iOS). Los escenarios se diseñaron en un principio con la herramienta de presentaciones Keynote para iOS, para después trasladar el contenido a las lecciones de la plataforma Moodle.

Tipos de escenarios

Los primeros dos escenarios (escenarios 1 y 2) se dedicaron a mostrar ejemplos que hicieran comprender la importancia y la gestión del fomento a la autonomía. Tras ellos, los participantes realizaron una actividad consistente en diseñar una tarea para los alumnos de conservatorio que promoviera su autonomía. Se les dieron directrices

acerca del modo en el que podían afrontar el trabajo. El alumnado subió las actividades realizadas a un foro en el que los demás participantes del curso y el tutor del mismo podían tener acceso a ellas y comentar los aspectos que desearan. El tutor siempre daba *feedback* sobre la tarea subida, sugiriendo las modificaciones que considerase oportunas y proporcionando información sobre el proceso que había llevado a cabo el participante.

Un procedimiento análogo se daba tras los escenarios dedicados al apoyo de la competencia (escenario 3 a 5) y a la conectividad (escenarios 6 y 7), momentos en los que se sugería la realización de sendas tareas de diseño de actividades enfocadas a la percepción de competencia y de conectividad de los alumnos, respectivamente.

Los últimos escenarios (escenarios 8, 9 y 10) estaban destinados a trabajar el fomento de dos de las necesidades conjuntamente: En el escenario 8 la autonomía y competencia, en el escenario 9 la autonomía y conectividad, y en el escenario 10, competencia y conectividad). Estos escenarios están especialmente concebidos para transmitir la realidad de que las necesidades psicológicas básicas van casi siempre ligadas (Deci y Ryan, 2008a).

Caso práctico

Al finalizar los escenarios (que constituían, junto al diseño de actividades, el grueso del curso), se pasaba al ejercicio sobre el caso práctico, en el que se describía la situación de un alumno que se

encontraba en el penúltimo curso de las enseñanzas profesionales, con unas capacidades medias y un bajo nivel de estudio. El ejercicio consistía en una toma de decisiones sobre aspectos que suelen darse en el aula como son la elección de repertorio, el miedo escénico al afrontar las audiciones, la falta de compromiso, el rendimiento negativo en las calificaciones intermedias, la ausencia de estudio durante los periodos vacacionales, y el bloqueo en los últimos meses del curso, entre otros. Cada decisión tomada por el participante mostraba el nivel de asimilación de los contenidos trabajados durante el curso. Éstos se traducen en la capacidad de hacer frente a situaciones complicadas en lo académico, mantener un estilo docente adecuado para la motivación del alumno y saber atender las demandas tácitas del alumno).

Proceso de diseño de los escenarios

Se detalla ahora el camino seguido para elaborar cada uno de los escenarios.

- Escenario 1: El punto de partida es la obligatoriedad de impartir (por exigencias de la programación y para el buen desarrollo de la asignatura) unos contenidos que provocan rechazo a los alumnos. Entre ellos se encuentran temas teóricos áridos, materiales de estudio instrumental mecánicos como pueden ser las escalas o ejercicios técnicos. Es una situación en la que todo docente se encuentra periódicamente. Por ello, el objetivo de este escenario es aportar ideas sobre cómo promover la autonomía en situaciones de

aprendizaje que no invitan a la misma. En la Figura 10 se aporta un esquema del escenario. Con el objetivo de simplificar la lectura del mismo, las posibles causas sintetizan los tres mensajes principales que aglutinaban las afirmaciones ofrecidas en la página del curso. En el anexo 3 se ofrece una visión de conjunto del total los escenarios.

- Escenario 2: El punto de partida es la elección de repertorio o materiales de estudio para un alumno o grupo de alumnos que están por debajo del nivel que corresponde a su curso. Este escenario puede situarse en la asignatura de instrumento principal o en asignaturas teóricas. Esta situación, que de por sí genera presión para docente y alumnos, pretende ayudar a encontrar modos de mejorar la percepción de autonomía en un tipo de alumnos que habitualmente se sitúa en perfiles motivacionales bajos. Las opciones que se plantean (veáse Figura 11) en la página de toma de decisiones son realistas: Atenerse a la programación, buscar obras que no generen estrés al alumno (aunque no correspondan con el nivel del curso), u organizar el repertorio por dificultad (empezando por algo más sencillo y otras obras de nivel medio).

Situación de partida: Necesidad de trabajar sobre contenidos áridos para el alumnado		
Opción 1: Obligar a los alumnos a pasar un control sobre esos contenidos.	Opción 2: Dar total libertad a los alumnos.	Opción 3: Implicar a los alumnos en la búsqueda de estrategias de aprendizaje de los contenidos.
Consecuencia 1: La mayoría de estudiantes tienen un bajo rendimiento en la asignatura.	Consecuencia 2: Los alumnos muestran un rendimiento bajo en la asignatura.	Consecuencia 3: Los alumnos asimilan bien lo más sencillo pero no consiguen resolver los materiales de nivel medio.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● Necesidad de que pase más tiempo para que se adapten. ● Falta de trabajo por parte del alumno. ● Falta de herramientas para adaptarme a su nivel y conseguir que lo mejoren desde ahí. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● El bajo nivel de los estudiantes. ● Los alumnos tienen que adaptarse, y necesitan más tiempo. ● Falta de adaptación del nivel inicial y de herramientas para que progresen. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● Exceso de confianza o falta de esfuerzo de los alumnos. ● Necesidad de repetir más los contenidos. ● Falta de herramientas para pasar de lo sencillo a lo más complejo.
Fase final: segunda toma de decisión		
Opción 1: Insistir en los materiales más sencillos para que ganen autonomía.	Opción 2: Presionar a los alumnos para que trabajen más.	Opción 3: Trabajar con materiales de dificultad media, ofreciendo ayuda para superarlos.
Consecuencia 1: Los alumnos se sienten más cómodos pero no superan los contenidos del curso.	Consecuencia 2: Los alumnos rinden más, pero no participan apenas, y algunos se bloquean.	Consecuencia 3: Los alumnos aumentan su nivel de estudio y su rendimiento paulatinamente.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● Necesidad de presionar más a los alumnos, o falta de sentido de realidad de los mismos. ● Porque necesitan más tiempo, al menos se ha conseguido mejor ambiente. ● Porque no se han proporcionado herramientas para progresar. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● Por fin comprenden la utilidad del estudio personal. ● Se sienten presionados y por eso no participan. ● Por estar más centrados en los contenidos que en el ambiente de aprendizaje. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● Porque siguen las indicaciones del profesor. ● Porque se sienten más autónomos, y comprenden la lógica del aula. ● Porque es 'normal' que mejoren.

Figura 10. Síntesis de las diferentes fases del escenario 1.

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

Situación de partida: al comienzo de curso, elección de materiales de estudio o repertorio para un grupo de alumnos por debajo del nivel medio.		
Opción 1: Emplear los mismos materiales que el curso pasado.	Opción 2: Escoger los materiales más sencillos, para que los alumnos se sientan cómodos.	Opción 3: Organizar los materiales según su dificultad e ir regulando el ritmo de aprendizaje.
Consecuencia 1: La mayoría de estudiantes tienen un bajo rendimiento en la asignatura.	Consecuencia 2: Los alumnos progresan pero a un ritmo más bajo de lo esperado	Consecuencia 3: Los alumnos asimilan bien los materiales sencillos pero no los más exigentes.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de nivel, lagunas en su formación. ● Falta de tiempo para que asimilen contenidos. ● Nivel no adaptado, falta de herramientas. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de esfuerzo del alumnado. ● Lo importante es que sientan cómodos, hay que darles tiempo. ● Trabajo propuesto demasiado sencillo. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de disciplina y esfuerzo. ● Necesidad de repetir más los contenidos. ● Faltan materiales intermedios y trabajo supervisado.
Fase final: segunda toma de decisión		
Opción 1: Presionar a los alumnos para que trabajen más.	Opción 2: Insistir en los materiales más sencillos para que ganen autonomía.	Opción 3: Trabajar con materiales de dificultad media, ofreciendo ayuda para superarlos.
Consecuencia 1: Los alumnos rinden más, pero no participan apenas, y algunos se bloquean.	Consecuencia 2: Los alumnos se sienten más cómodos pero no superan los contenidos del curso.	Consecuencia 3: Los alumnos aumentan su nivel de estudio y su rendimiento paulatinamente.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● Por fin comprenden la utilidad del estudio personal. ● Se sienten presionados y por eso no participan. ● Por estar más centrados en los contenidos que en el ambiente de aprendizaje. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● Necesidad de presionar más a los alumnos, o falta de sentido de realidad de los mismos. ● Porque necesitan más tiempo, al menos se ha conseguido mejor ambiente. ● Porque no se han proporcionado herramientas para progresar. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● Porque siguen las indicaciones del profesor. ● Porque se sienten más autónomos, y comprenden la lógica del aula. ● Porque es 'normal' que mejoren.

Figura 11. Síntesis de las diferentes fases del escenario 2.

- Escenario 3: Este escenario modifica el punto de mira, centrando la atención en el fomento de la percepción de competencia del alumno. La situación (veáse Figura 12) se basa en el comienzo de aprendizaje de una obra central dentro del repertorio del curso (en la asignatura de instrumento principal) para un estudiante con un bajo nivel de confianza en sus capacidades. La obra ya está escogida y no se puede cambiar dentro del programa para el curso correspondiente, ya que se encuentra entre las piezas incluidas en la programación didáctica. Al igual que en los anteriores escenarios, las opciones que se dan se mueven entre el estilo controlador, el estilo más laxo y falto y de autoridad e iniciativa, y el estilo más cercano a la SDT (ofrecer ayuda, ser sensible a los intereses del alumno, dar *feedback* sobre el desarrollo de la tarea y no sobre el éxito o fracaso). En la segunda parte del escenario las opciones son presionar a los alumnos, insistir en los materiales más sencillos, y ofrecer, para materiales de dificultad media, herramientas que ayuden al alumno a resolver los problemas técnicos que el alumno encuentre. Como en anteriores escenarios, las causas a las que se atribuyen las consecuencias que el escenario detalla basculan entre apelar a la normalidad (con frases del tipo ‘Es normal que esto suceda’), cargar la responsabilidad en los alumnos (su actitud hacia la asignatura, aptitudes y esfuerzo) o la reflexión sobre el papel que haya jugado el docente en la situación, en cuanto a herramientas o recursos proporcionados.

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

Situación de partida: Afrontar las inseguridades y temores de un alumno cuando debe abordar una obra central del repertorio.		
<p>Opción 1:</p> <p>Hacerle ver que la obra pertenece al repertorio del curso, y no debería haber ningún problema.</p>	<p>Opción 2:</p> <p>Mostrar empatía con el alumno, asegurándole que no tendrá problemas.</p>	<p>Opción 3:</p> <p>Detallar las dificultades de la obra y relacionarlas con lo que el alumno ya sabe.</p>
<p>Consecuencia 1:</p> <p>El alumno está menos centrado en la obra.</p>	<p>Consecuencia 2:</p> <p>El alumno al principio responde bien pero luego no progresa.</p>	<p>Consecuencia 3:</p> <p>El alumno se muestra ilusionado, aunque aún con inseguridades sobre la dificultad de la obra.</p>
<p>Posibles causas 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de vocación y condiciones. ● Es algo normal en el proceso. ● Falta de información, explicaciones, poca empatía. 	<p>Posibles causas 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de capacidad y autocrítica. ● Es algo normal en el proceso de aprendizaje de una obra. ● Falta de información, explicaciones y empatía. 	<p>Posibles causas 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Inmadurez del alumno, programación poco realista. ● Normalidad del proceso, individualidad del alumno. ● Identifica sus puntos fuertes y débiles.
Fase final: segunda toma de decisión		
<p>Opción 1:</p> <p>Recordarle que la obra pertenece a la programación, y debe poder afrontarla.</p>	<p>Opción 2:</p> <p>Trabajar sus emociones para desbloquearle.</p>	<p>Opción 3:</p> <p>Trabajar conjuntamente con él para buscar soluciones a las dificultades de la obra.</p>
<p>Consecuencia 1:</p> <p>El alumno se muestra más retraído y no dedica tiempo a esa obra.</p>	<p>Consecuencia 2:</p> <p>El alumno está más contento pero no estudia la obra.</p>	<p>Consecuencia 3:</p> <p>El alumno comienza a dedicar más tiempo de estudio a la obra y consulta dudas.</p>
<p>Posibles causas 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Falta madurez y sentido de la realidad, aprender a tolerar frustración. ● El proceso de aprendizaje nunca es recto. ● Falta información y herramientas o recursos. 	<p>Posibles causas 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Falta disciplina y esfuerzo. ● Necesita tiempo para confiar más en sí mismo. ● Está desorientado en el estudio por falta de herramientas 	<p>Posibles causas 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El alumno ha entendido que tienen que estudiar más. ● Ha pasado la fase inicial de aprendizaje y tiene más confianza. ● Tiene herramientas y sabe medir la dificultad.

Figura 12. Síntesis de las diferentes fases del escenario 3.

- Escenario 4: El cuarto escenario propone una situación en la que el alumnado (de 2º - 3º de EEPPs) no consigue comprender unos contenidos de la asignatura que llevan un tiempo tratándose. En estas circunstancias el estudiante puede tener una percepción negativa sobre su competencia, y para la que se ofrecen tres opciones (véase Figura 13). La primera, en un estilo más punitivo, consiste en demandar mayor esfuerzo por parte de los alumnos. La segunda, propia de un estilo docente más permisivo, pasaría por repetir las explicaciones, ofrecer ejemplos resueltos y material de refuerzo. La tercera opción, fundamentada en la SDT, propone invertir una sesión en aclarar dudas y conceptos, además de proporcionar modelos de ayuda entre iguales para fomentar el aprendizaje colaborativo. Cuando la situación avanza sin resolverse, en la segunda toma de decisión se barajan tres posibilidades: Plantear un examen sobre esos contenidos, ajustar el baremo al nivel de la clase, o proponer una sesión para dudas de la que saldrían varios grupos de trabajo coordinados por aquellas personas que menos hubieran asimilado los contenidos (con el fin de darles más responsabilidad y evitar que se difuminen en el total del grupo).

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

Situación de partida: Necesidad de conseguir que los alumnos comprendan unos contenidos largamente estudiados.		
Opción 1: Repetir las explicaciones ya dadas, reforzando con ejemplos resueltos y material para el estudio personal.	Opción 2: Hacerles entender que los conceptos más complejos precisan de más trabajo personal.	Opción 3: Invertir una clase en aclarar dudas, proponiendo modos de ayuda entre iguales (trabajo colaborativo).
Consecuencia 1: Los estudiantes pierden interés por los contenidos, teniendo un peor rendimiento en esa parte.	Consecuencia 2: Algunos alumnos rinden más, y otros, mucho menos.	Consecuencia 3: Una parte del grupo está más implicada, mientras que otra aún expresa su falta de comprensión.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de recursos ofrecidos (más allá de la mera repetición de las explicaciones). ● Actitud pasiva de los alumnos hacia la materia, poco esfuerzo. ● Conformismo con la realidad (menor interés para asignaturas teóricas, posible inmadurez de los alumnos). 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de tiempo de estudio, actitud pasiva hacia la asignatura o pocas condiciones. ● Falta de tiempo para que maduren los alumnos. ● Falta de claridad en las explicaciones del docente. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de tiempo de estudio, actitud pasiva hacia la asignatura o pocas condiciones. ● Falta de tiempo para que maduren los alumnos. ● Falta de claridad en las explicaciones del docente.
Fase final: segunda toma de decisión		
Opción 1: Ajustar el baremo del examen, rebajando el nivel de exigencia.	Opción 2: Obligar a los alumnos a pasar por un examen de esa parte de la materia.	Opción 3: Proponer una sesión de repaso al final de la cual los alumnos con más dificultades coordinaran sendos grupos de trabajo.
Consecuencia 1: Surgen comportamientos irrespetuosos, con un menor interés sobre la materia.	Consecuencia 2: Una parte del grupo supera el examen, pero otra tiene un rendimiento muy deficiente.	Consecuencia 3: El grupo gana en cohesión e implicación, asimilando mejor los contenidos.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● Necesidad de que pase más tiempo para que se adapten. ● Falta de trabajo por parte del alumno. ● Falta de herramientas para adaptarme a su nivel y conseguir. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● Bajo nivel de algunos estudiantes por falta de motivación. Necesidad de presionar más. ● Normalidad estadística. ● Estrategia docente ineficaz (castigo, presión, competitividad). 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● Se ha superado el bloqueo a través del trabajo en grupo. ● No hay causa específica, es algo que suele suceder. ● Porque les gusta hablar entre ellos, sea o no para aprender.

Figura 13. Síntesis de las diferentes fases del escenario 4.

- Escenario 5: En el quinto escenario, que también se orienta hacia el trabajo sobre la competencia, se aborda un tema que siempre es delicado en las enseñanzas de música. Se trata de los exámenes o, especialmente, las audiciones o conciertos públicos en los que participan los alumnos, y que suponen la mayor fuente de estrés para docentes y discentes. Una de las claves en estas situaciones en las que se puede dar la ansiedad escénica es la percepción de competencia (Zarza, Casanova y Orejudo, 2016). Así, el escenario (véase Figura 14) ofrece tres caminos para enfrentar esta circunstancia, y, una vez más, cada uno se corresponde con un estilo docente determinado: Punitivo, permisivo y de fomento de la competencia.
- Escenario 6: Se centra en el fomento de las relaciones y en las situaciones que pueden favorecer la conectividad en el grupo, y parte de la forma de organizarlo (en este caso un grupo nuevo) en el aula al comenzar el curso. La opción propuesta acorde con un estilo controlador es distribuir a los alumnos según su rendimiento en cursos anteriores, sin mezclar niveles. La opción ideada para el estilo docente más permisivo consiste en no preocuparse por ese tema, dejando que los alumnos se distribuyeran a su antojo. El tercer camino posible, acorde con la SDT, ofrece la alternativa de mezclar niveles deliberadamente, tras haberse informado el docente del rendimiento en cursos anteriores de los alumnos. Devueltas las consecuencias de cada decisión, en la segunda mitad del escenario

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

se podía escoger entre crear un grupo de trabajo para los alumnos con perfil más bajo, mantener un espíritu lúdico en el aula, o redistribuir periódicamente los alumnos para tareas grupales, con un reparto de responsabilidades también cambiante (veáse Figura 15).

Situación de partida: tras realizar una audición o examen del curso, algunos alumnos muestran su satisfacción o decepción con los resultados.		
Opción 1: Tomar el ejemplo que los alumnos más brillantes ofrecen para compararlos con el resto.	Opción 2: Animar a todos los alumnos por igual, restando importancia al éxito o fracaso recogido.	Opción 3: Proponer un trabajo de reflexión sobre los motivos que les llevan a haber percibido su actuación como éxito o fracaso.
Consecuencia 1: Los estudiantes 'modelo' muestran cierto pudor, mientras que algunos de los demás comentan su sensación de incompetencia.	Consecuencia 2: Los alumnos se muestran menos preocupados por su rendimiento, pero prefieren no hablar sobre ello.	Consecuencia 3: Los alumnos empiezan a comprender que el modo en que estudian es clave, pero aún muestran descontento por un bajo rendimiento.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de condiciones, esfuerzo y tolerancia a la frustración. ● Falta de experiencia. ● Falta de adecuada preparación, enfoque demasiado centrado en el rendimiento. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● No se sienten cómodos sobre su experiencia. Hay que promover el clima tarea. ● Necesitan más tiempo y mejorar autoestima. ● Mala gestión por parte del alumno, baja tolerancia a la frustración. ● Falta de estrategias para conseguir resolver, demasiado foco en clima ego. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de herramientas para trabajo bajo presión, promover más el clima tarea. ● Estas situaciones generan nerviosismo. ● Falta de sentido de la realidad y de conformismo.
Fase final: segunda toma de decisión		
Opción 1: Organizar una sesión donde todos comentaran los aspectos a mejorar de la actuación de cada uno.	Opción 2: Relajar la presión para la siguiente, tocando para alumnos o bajando el nivel si es examen.	Opción 3: Organizar sesión colectiva donde plantear mejoras en el estudio de cara a la siguiente audición.
Consecuencia 1: Algunos alumnos comienzan a faltar al respeto hacia sus compañeros, y se dan actitudes fatalistas.	Consecuencia 2: Los alumnos más brillantes pierden interés, y los de perfil más bajo siguen bloqueados.	Consecuencia 3: Se genera un clima de trabajo desde el respeto y la no competitividad.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de trabajo sobre el proceso y apoyo al sentido de grupo, rebajando competitividad. ● Reacciones normales por falta de madurez. ● Falta de sentido de la realidad, mediocridad asociada a envidia. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● No se toman en serio la asignatura y arrastran lagunas en su formación. ● Falta de comprensión de la importancia de las audiciones y exámenes. ● Falta de estrategias para conseguir resolver, demasiado foco en clima ego. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● Importa más el clima que el aprendizaje. ● Entienden que el error forma parte del aprendizaje, tienen relaciones más amistosas. ● Están colaborando entre iguales, centrados en la tarea y no en la comparación.

Figura 15. Síntesis de las diferentes fases del escenario 5.

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

Situación de partida: comienza el curso y nos encontramos con un grupo de alumnos nuevo, planteando cuál sería la distribución de los mismos en el aula.		
Opción 1: Organizar a los alumnos según su rendimiento en cursos anteriores.	Opción 2: Permitir que se distribuyan como quieran.	Opción 3: Indagar en su rendimiento en cursos anteriores y distribuirlos mezclados.
Consecuencia 1: Los alumnos más aventajados avanzan sin problemas, pero el resto no consiguen seguir ese ritmo.	Consecuencia 2: Hay un buen ambiente, excepto por algún estudiante que apenas se relaciona con el resto.	Consecuencia 3: Los alumnos se relacionan bien dentro de cada subgrupo, pero apenas con otros grupos de esa clase.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● Los mejores alumnos están más motivados que los demás, y tienden a agruparse. ● Es normal, los alumnos más avanzados marcan la diferencia, y es bueno agruparlos. ● Se ha puesto el foco en la competitividad y el individualismo, etiquetando a los alumnos. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● Hay más interés por hablar que por aprender, salvo alguna persona que tenga problemas de relación. ● Los alumnos han organizado sus relaciones de manera autónoma. ● No hay un criterio relacionado con la materia para distribuirlos. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● Se motivan más intentando ser el grupo de mejor rendimiento. ● Se genera más relación dentro del grupo más cercano y surge cierta competitividad entre los subgrupos. ● Timidez de los alumnos, se tiende a etiquetar a cada grupo.
Fase final: segunda toma de decisión		
Opción 1: Crear un grupo de trabajo para los perfiles más bajos..	Opción 2: Mantener el espíritu lúdico en el aula, para promover un aprendizaje significativo.	Opción 3: Rotar periódicamente los grupos así como las responsabilidades.
Consecuencia 1: Los alumnos de ese grupo se muestran bloqueados, a excepción de alguno que se ha erigido líder del mismo.	Consecuencia 2: Baja el rendimiento y aparecen problemas de comportamiento con los alumnos menos sociales.	Consecuencia 3: Los alumnos se relacionan por igual entre ellos, mostrando actitudes de colaboración e implicación.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● El feedback negativo sobre esos alumnos que supone crear un grupo con los más mediocres los encasilla y dificulta las relaciones. ● Es algo normal en los alumnos de menor rendimiento. ● El bloqueo nace de la falta de trabajo, tienen que esforzarse más. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● La falta de estrategia, que fomenta relaciones espontáneas, sin equilibrio de cara al funcionamiento del aula. ● Siempre hay picos y valles en las relaciones, los jóvenes son impulsivos. relaciones en el grupo y poner más límites. ● Es necesario controlar más las relaciones en el grupo y poner más límites. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● La variedad de roles que tienen que adoptar, y porque las relaciones han mejorado la imagen que tienen de la asignatura. ● Conforme avanza el curso los alumnos se implican más. ● Están más preocupados de sus relaciones que de aprender y tener buen rendimiento.

Figura 14. Síntesis de las diferentes fases del escenario 6.

- Escenario 7: Este escenario también se centra en la percepción de conectividad por parte de los alumnos. Parte de una situación en la que el grupo de aula tiene un rendimiento aceptable, pero su participación y cohesión grupal es baja, y se ofrecen varias propuestas para mejorar el ambiente de trabajo entre los alumnos (vease Figura 16). Como en anteriores escenarios, se debe elegir entre una de estilo más controlador (que termina aplicando herramientas que fomentan la competitividad en lugar de las relaciones), uno más permisivo y falto de autocrítica (que emplea herramientas entre lo lúdico y lo terapéutico) y el perfil asociado a las directrices de la SDT (que aúna relaciones con una finalidad de aprendizaje y cooperación).
- Escenarios 8, 9 y 10: Estos tres últimos escenarios afrontan situaciones en las que se podrían promover dos de las necesidades psicológicas básicas. Así, en el escenario 8 se trata la autonomía y las relaciones interpersonales (veáse Figura 17). Tomando como punto de partida la elaboración de una revista (o un blog) de la asignatura, las tres vías posibles eran: Que el profesor asignara las funciones necesarias para llevar a cabo el proyecto y su distribución (docente controlador); que sean los alumnos quienes distribuyan roles y funciones (docente permisivo); dar una lista de funciones, y que sean los alumnos quienes las repartan (docente alineado con la SDT). Para conocer el nivel de trabajo en grupo, se les pide a los participantes en el curso, en todos los casos, una

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

pequeña reseña de las reuniones que tengan. En la segunda toma de decisión, se han de realizar actuaciones para que los alumnos aumenten la frecuencia de sus reuniones, actuaciones en las que, o bien se ha empleado el recurso de la presión o la recompensa, o bien se reconduce la situación de modo que los alumnos deban, por una parte elegir las tareas y el modo de llevarlas a cabo, fomentando su percepción de conectividad.

Situación de partida: impartimos docencia a un grupo de alumnos con un rendimiento aceptable, pero con poca participación y un bajo nivel de relaciones. ¿Qué medidas se podrían tomar para mejorarlos?		
Opción 1: Proponer un trabajo grupal sobre algún contenido de la asignatura.	Opción 2: Organizar una pequeña fiesta en clase para que los alumnos se conozcan mejor.	Opción 3: Proponer una actividad extraescolar (salida a un concierto) que realizará con ellos.
Consecuencia 1: Los alumnos dentro de cada grupo se relacionan algo más pero sin mejorar su participación en la clase.	Consecuencia 2: Los alumnos apenas hablan entre ellos, y el ambiente es muy frío.	Consecuencia 3: Los alumnos disfrutan de la actividad, pero casi no llegan a entablar relación entre ellos.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● Por su forma de ser, es difícil cambiar la dinámica del grupo. ● Es necesario crear más ocasiones similares. ● La actividad se percibe como académica, no social. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● Es una situación forzada, no ofrece guía para los alumnos. ● El carácter de los alumnos, la necesidad de ofrecer más ocasiones así. ● La actividad no tiene mucho sentido para los alumnos, ni aporta nada nuevo. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● La actividad no ofrece un espacio para compartir impresiones, o una guía que les ayude. ● El carácter del grupo, además la actividad no pretende nada más que disfrutar. ● La presencia del profesor dificulta su espontaneidad, y el grupo tiene estas características.
Fase final: segunda toma de decisión		
Opción 1: Proponer un juego de grupo sobre la asignatura que premiara a los alumnos con mejor rendimiento	Opción 2: Proponer una sesión en la que cada alumno hable un poco de sí mismo para que todos se conozcan mejor.	Opción 3: Proponer una actividad extraescolar que implicase un cierto grado de organización entre los alumnos (un blog, o radio)
Consecuencia 1: Los alumnos siguen sin participar y se agrupan según su rendimiento.	Consecuencia 2: Algunos alumnos hablan con cierta libertad, pero la mayoría no aportan nada personal.	Consecuencia 3: Poco a poco los alumnos entablan relaciones unos con otros, mejorando su participación.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● Están centrados en adquirir contenidos (tarea competitiva) y no en mejorar sus relaciones. ● El carácter del grupo, es normal que se agrupen por afinidad. ● Es más importante (también para los alumnos) el rendimiento que la participación, así como un sentido sano de la competitividad. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● Hablar en público sobre uno mismo es una situación demasiado expuesta que no facilita las relaciones. ● A los jóvenes les cuesta afrontar esas situaciones. ● Los alumnos valoran más su rendimiento que hablar sobre su vida. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● Se relacionan de diferentes modos (más allá del entorno clásico de aprendizaje), al tener roles que facilitan las relaciones. ● Les divierte hacer cosas diferentes, y el tiempo ayuda a que se relacionen. ● Les interesa más la diversión que asimilar contenidos de la asignatura.

Figura 15. Síntesis de las diferentes fases del escenario 7.

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

Situación de partida: desde el equipo directivo tratan de fomentar el trabajo en grupo, y por ello propones al grupo de clase que elaboren una revista o blog de la asignatura de una de las siguientes maneras		
Opción 1: Ofrecer a los alumnos la distribución de tareas ya hecha, sin dejarles opción.	Opción 2: Que sean los propios alumnos quienes organicen los roles y funciones y los distribuyan.	Opción 3: Que los alumnos elijan de una serie de funciones que el profesor proponga.
Consecuencia 1: Los alumnos acogen la iniciativa positivamente, pero aunque el trabajo se va resolviendo, apenas hay reuniones entre ellos	Consecuencia 2: Los alumnos acogen positivamente la idea, y se reúnen regularmente, pero no consiguen avanzar como debieran	Consecuencia 3: Los alumnos acogen la idea positivamente, pero con el tiempo, las reuniones se espacian cada vez más.
Posibles causas 1: ● Falta de voluntad, constancia e interés. ● Falta de tiempo para reunirse. ● Sensación de demasiado control en los alumnos.	Posibles causas 2: ● Falta de interés, constancia y sensación de utilidad de la tarea. ● Dificultad del trabajo, importancia de trabajo en grupo por encima del rendimiento. ● Falta de directrices, recursos o ayuda por parte del docente.	Posibles causas 3: ● La situación no fomenta su voluntad de trabajo, necesidad de algo más de dirección en su trabajo. ● Falta de disciplina, interés y ausencia de recompensas. ● Falta de tiempo para poder reunirse.
Fase final: segunda toma de decisión		
Opción 1: Plantear que el buen desarrollo del trabajo tenga un reflejo en la calificación.	Opción 2: Animarles a tener mayor rendimiento, proponiendo incentivos para ello.	Opción 3: Plantear 'paquetes de tareas' que les obliguen a trabajar conjuntamente, y que cada alumno elija uno. Crear además un foro donde solventar dudas.
Consecuencia 1: Los alumnos se reúnen más frecuentemente pero realizan un trabajo poco original y mediocre.	Consecuencia 2: Los alumnos siguen reuniéndose pero no llegan a terminar el trabajo.	Consecuencia 3: Los alumnos se reúnen con más frecuencia y ofrecen un trabajo más personal.
Posibles causas 1: ● La actividad no despierta interés, y los alumnos tienen poco pensamiento crítico e iniciativa. ● Son trabajos difíciles, especialmente si buscamos aportaciones originales. ● Ha habido poca implicación del grupo por la falta de libertad.	Posibles causas 2: ● Falta de incentivos, autoridad del profesor y constancia de los alumnos. ● El trabajo es demasiado grande para un grupo, por falta de tiempo. ● Falta de dirección del trabajo.	Posibles causas 3: ● Han aprendido como grupo a trabajar mejor. ● Porque les gusta quedar entre ellos, buscan mejor calificación y hay competitividad. ● Conforme avanza el curso su implicación mejora.

Figura 16. Síntesis de las diferentes fases del escenario 8.

- Por su parte, en el escenario 9 se abordan las necesidades psicológicas básicas de competencia y relaciones interpersonales (veáse Figura 18). El punto de partida de esta hipotética situación es el siguiente: De cara a fomentar el trabajo en grupo en el aula se propone una obra obligada para cada curso, cuyas características en cuanto a dificultades e interpretación servirán de tema de debate una vez que los alumnos dominen los aspectos técnicos y musicales. Las tres opciones que se dan se refieren a la elección de ese repertorio obligado. La primera, escoger una obra conocida del repertorio que suponga un reto para los alumnos (lo que va a generar un clima de mayor competitividad y centrado en el ego, no en la tarea). La segunda, que sean los alumnos quienes elijan la obra (lo que relajará las expectativas de aprendizaje de los estudiantes). La tercera opción, escoger una obra del repertorio algo más baja que el nivel del curso. Estos itinerarios conducen, a su vez, a las siguientes situaciones: Sólo unos pocos alumnos consiguen superar la obra mientras que los demás muestran su descontento; en el segundo camino toda la clase consigue tocar la obra (aunque con poco rigor) y a la hora de compartir ideas sobre la misma, el debate es bastante pobre; y la tercera opción lleva a que los alumnos aprendan la pieza con buen resultado y se genere un buen clima de intercambio de conocimiento
- El décimo y último escenario aborda el fomento de autonomía y competencia, necesidades psicológicas básicas que frecuentemente

van unidas. Para ello se elige una situación típica de la clase de instrumento en la que, pasada la fase de lectura de una obra, llega el momento de organizar y equilibrar musicalmente la interpretación de la misma (véase Figura 19). Es un momento del proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito instrumental en el que el estudiante debe sentirse libre para escoger el discurso musical que mejor se ajuste con su personalidad y criterios, y habrá de sentirse competente para llevar a cabo una interpretación personal. Las opciones iniciales son: Corregir razonadamente todo lo que no estuviera correcto (docente controlador), tocar junto con el alumno para animarlo (docente permisivo), o proponer algunos criterios de interpretación de la época correspondiente, unidos a un trabajo de análisis de la obra (docente en sintonía con la SDT).

Situación de partida: para fomentar el trabajo en grupo el docente propone una obra obligada para cada curso, con el objetivo de generar un tema de debate alrededor de los principales aspectos musicales, técnicos de la misma, así como estrategias para su aprendizaje.		
Opción 1: Escoger una obra del repertorio que suponga un reto y sea conocida.	Opción 2: Dejar libertad a los alumnos para que escojan la obra que prefieran	Opción 3: Elegir una obra de un nivel algo más bajo del curso en el que se encuentran.
Consecuencia 1: Los alumnos comienzan con mucha ilusión pero pronto empieza a hacer notables diferencias en su rendimiento.	Consecuencia 2: Los alumnos escogen una obra muy sencilla y conocida, empiezan a estudiarla enseguida pero con poco rigor.	Consecuencia 3: Los alumnos comienzan a estudiar la obra con un ritmo aceptable, pero sin mostrar mucho interés.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● La dificultad y 'fama' de la obra crea un sano clima de competitividad. ● La novedad de la obra genera interés. ● Porque, sea o no realista, los alumnos tienen la ilusión de tocar ese tipo de obras. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● La obra es fácil y exige menos esfuerzo, que es lo que los alumnos buscan. ● Tienen ganas de aprenderla pronto para compartir experiencias con sus compañeros. ● Están más pendientes de nivel de la obra que del debate posterior. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● Porque las obras fáciles no interesan, no suponen un reto. ● Lleva su tiempo conseguir la implicación de los alumnos. ● La obra es adecuada en nivel, pero poco atractiva, no se ha conseguido transmitir bien el objetivo de la actividad.
Fase final: segunda toma de decisión		
Opción 1: Además del debate sobre la obra, proponer un concurso con la misma como repertorio.	Opción 2: Animarles a seguir así y que sean los alumnos quienes organicen las líneas de discusión en el debate.	Opción 3: Realizar primero encuentros por parejas de alumnos que intercambien sus impresiones sobre la obra, y después hacer el encuentro conjunto.
Consecuencia 1: Unos pocos alumnos consiguen superar la obra, pero no llegan a debatir sobre el proceso de aprendizaje. El resto no llegan a superarla y muestran su desánimo.	Consecuencia 2: Los alumnos terminan de aprender la obra, en general con poco rigor, y el encuentro apenas tiene participación, y la que hay es muy simplista	Consecuencia 3: Los alumnos aprenden la obra en general con buenos resultados, y se interesan por compartir sus conocimientos con los compañeros, generando un buen clima de aprendizaje.
Posibles causas 1: <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de madurez, interés y esfuerzo. ● Es algo normal en obras más complejas, siempre hay alumnos con más capacidad. ● Falta de dominio sobre la obra para comentarla, demasiada competitividad. 	Posibles causas 2: <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de constancia y seriedad de los alumnos. ● Excesiva juventud para este tipo de actividades, es suficiente con que participen. ● Falta de guía para el debate. 	Posibles causas 3: <ul style="list-style-type: none"> ● La obra es sencilla, eso motiva a los alumnos, y quieren agradar al profesor. ● Los alumnos siempre quieren compartir sus experiencias, sin la presión de la dificultad. ● Se han planteado metas intermedias, que permiten dominar la obra y profundizar en el debate.

Figura 17. Síntesis de las diferentes fases del escenario 9.

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

<p>Situación de partida: Después de trabajar con un alumno una obra, hasta superar la fase de lectura y resolución de los problemas técnicos e instrumentales, llega el momento de organizar musicalmente hablando la interpretación de la pieza en cuestión.</p>		
<p>Opción 1: Corregir todo lo que musicalmente no fuera correcto indicando las razones para ello.</p>	<p>Opción 2: Poner ejemplos de lo que se debe hacer y tocar con él para animarlo.</p>	<p>Opción 3: Proponer algunos criterios de interpretación de la época y trabajar el análisis de la obra.</p>
<p>Consecuencia 1: El alumno estudia más la obra, pero no logra un criterio aceptable al interpretarla.</p>	<p>Consecuencia 2: El alumno se motiva al tocar con el profesor, pero cuando lo hace solo parece perdido.</p>	<p>Consecuencia 3: El alumno propone algunas ideas interpretativas propias, aunque todavía simples.</p>
<p>Posibles causas 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de tiempo y quizás de capacidad. ● Falta de madurez lógica para la edad. ● Falta de crítica constructiva, sin dar opciones ni aportar herramientas. 	<p>Posibles causas 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de criterio musical y capacidad. ● Falta de madurez lógica de la edad, sentimientos de inferioridad, aprendizaje por imitación. ● Falta de herramientas para forjarse un criterio musical. 	<p>Posibles causas 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los alumnos necesitan estar más dirigidos, por falta de madurez. ● Es normal no ser muy creativo en estos niveles. ● Necesario insistir en cuestiones generales que ayuden a madurar y a buscar su propia expresión.
<p>Fase final: segunda toma de decisión</p>		
<p>Opción 1: Insistir en aquellos aspectos que no consiga realizar del modo correcto.</p>	<p>Opción 2: En las siguientes clases, mostrar entusiasmo por todas aquellas iniciativas musicales del alumno.</p>	<p>Opción 3: Repasar los conceptos importantes en la interpretación y que el alumno elabore 2 interpretaciones distintas.</p>
<p>Consecuencia 1: El alumno se muestra menos participativo, bajando su nivel de estudio de esa obra.</p>	<p>Consecuencia 2: El alumno tiene peor calidad de estudio, dedicándose a tocarla en lugar de a estudiarla en profundidad</p>	<p>Consecuencia 3: El alumno presenta ideas más interesantes, mostrándose ilusionado y buscando resultados de más calidad.</p>
<p>Posibles causas 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de disciplina, los alumnos estudian más lo que más les gusta. ● Las obras pasan por altos y bajos, aunque haría falta ser más positivo con el alumno. ● La crítica no constructiva, unida a la falta de recursos proporcionados. 	<p>Posibles causas 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de capacidad, voluntad y comprensión por parte del alumno. ● Es necesario que pase más tiempo para conseguir análisis más profundos. ● El trabajo por pura imitación, unido a un refuerzo positivo falaz. 	<p>Posibles causas 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El ansia del alumno de agradar al profesor, la evitación del estudio en profundidad. ● Natural curiosidad y agrado de los alumnos por tocar las obras. ● Comprensión de la gramática musical, mejor autoconcepto.

Figura 18. Síntesis de las diferentes fases del escenario 10.

Diseño de tareas a realizar por los participantes

Dentro del diseño del curso se incluyeron tres tareas similares. Estas consisten en elaborar una actividad diseñada bajo el prisma del fomento a cada una de las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones). Para ello se proporcionan instrucciones acerca del diseño, que se detallan en la Tabla 13, y que se han sintetizado desde las ideas aportadas por teóricos de la SDT (Deci et al., 1991; Deci y Ryan, 2000; Deci, Koestner y Ryan; 1999, 2001; Reeve y Halusic, 2009; Guay y Vallerand, 1997). Estas tareas tienen como objetivo último la aplicación en el día a día de los conocimientos adquiridos durante la realización de los escenarios.

Tabla 13

Tareas propuestas y guía ofrecida.

Tarea	Pautas para su realización
Diseño tarea fomento autonomía	<ol style="list-style-type: none">1. Ofrecer, para un contenido a asimilar, varias tareas posibles con diferentes niveles de dificultad.2. Proponer distintas modalidades de aprendizaje (individual, cooperativo, con apoyo del profesor, etc).3. Establecer criterios para evaluar en función del nivel y modalidad de aprendizaje elegida por el alumno.

Diseño tarea fomento competencia	<ol style="list-style-type: none">1. Ofrecer varias tareas posibles con diferentes niveles de dificultad.2. Facilitar modalidades de ayuda antes, durante y después de la realización de la tarea.3. Durante el proceso de aprendizaje, dar <i>feedback</i> sobre la ejecución de la tarea (no sobre el éxito o fracaso del alumno).4. Pedir información al alumno sobre cómo está llevando a cabo la tarea, asegurándonos de que ha entendido bien lo que ha de hacer.5. Al finalizar la tarea, pedir al alumno que nos diga cómo ha logrado llevar a cabo la tarea y felicitarle por su ejecución
Diseño tarea fomento conectividad	<ol style="list-style-type: none">1. Ofrecer modos de trabajo (colaborativo, cooperativo, individual)2. Crear un espacio de apoyo en el grupo para ofrecer o recibir ayuda a los demás compañeros (el profesor estará en ese espacio).3. Proponer tareas cooperativas que destaquen el valor del grupo (más allá del contexto del aula).

Acceso al menú ayuda

En cada uno de los escenarios hay oportunidades de redirección al menú ayuda. Así, al comienzo de cada toma de decisión se incluye un enlace que apunta a la página correspondiente en el sitio web que explica los principales conceptos de la SDT. Además, después de cada toma de decisión hay una página en la que puede visionarse una breve explicación apoyada en una presentación de PowerPoint. El participante en el curso también puede optar por leer el texto de la explicación si ello le resulta más cómodo. Se sintetizan aquí los contenidos de cada uno de los paquetes de ayuda asociados a cada escenario:

- Escenario 1 (autonomía), parte 1: La desmotivación y la motivación externa, relacionadas con la percepción de autonomía, asociada a su vez con un bajo nivel de presión y una oferta de opciones para el alumnado. Relación que tiene el tipo de contexto (más o menos controlador, lo que se traduce en el uso de refuerzos positivos o negativos, una autoridad basada en el miedo y la imposición) con los niveles percibidos de autonomía. Se recomienda dar retroalimentación, pero de un modo que no genere sensación de incompetencia.
- Escenario 1, parte 2: Importancia que tiene para el fomento de la autonomía ofrecer opciones al alumno. Las alternativas que se ofrezcan deben estar limitadas por el propio docente, para mantener el control sobre el aprendizaje. Se trae a colación el tema de las

amenazas, que aunque puedan parecer eficaces, tienen un efecto muy negativo sobre la percepción de autonomía, puesto que frustran su posibilidad de elegir. Se invita a fomentar la iniciativa y la toma de decisiones por parte del alumno, unidas a un acompañamiento respetuoso y atento por parte del profesor. Nuevamente se recuerda el efecto perverso sobre la motivación que premios y castigos tienen, lo que también afecta a la adherencia a la conducta.

- Escenario 2, parte 1: La estrecha relación que tienen autonomía y competencia en el marco de la SDT, y su vinculación con el bienestar psicológico. El consejo ofrecido es adaptar las opciones que se den a escoger al nivel de los alumnos (al menos inicialmente) para acompañarles en su progreso desde ese punto. Nuevamente se habla del feedback como recurso útil cuando trata sobre el desarrollo de la tarea, y no sobre el éxito o fracaso en la consecución de la misma. Conjuntamente a un adecuado uso de la retroalimentación, se propone felicitar al alumno por los logros conseguidos y embarcarlo en metas posibles, en cuyo camino encuentra en el profesor una guía, unida a cierta libertad de acción. Se recuerda la importancia del acompañamiento del alumno en todo el proceso de aprendizaje, apuntando que el esfuerzo nace del interés y la motivación, y no al contrario.
- Escenario 2, parte 2: Se repite el negativo efecto que un excesivo control tiene sobre la autonomía y la participación de los alumnos,

cuyo esfuerzo no nace de la presión ejercida sobre ellos. Se recomienda proponer varias opciones en cuanto a contenidos, modos de realizar una tarea y maneras de ser evaluado. Se aborda entonces el autonconcepto, que guarda estrecha relación con lo anterior, y que se beneficia del llamado clima tarea (incentivar participación, cooperación, poniendo el foco en la tarea y no en la evaluación del rendimiento de cada alumno). Una vez más, se rechaza el castigo o la recompensa como base de la acción docente, ya que generan (ambos) bien conformismo, o bien rebeldía. En la misma línea, se alienta a los profesores a no generar culpa o ansiedad en los alumnos, pues estos llevaban a una regulación introyectada de la motivación, con conductas inestables. Nuevamente se recuerda la importancia de la participación del alumno, así como el respeto que se le muestre y la rapidez de respuesta a sus inquietudes y dudas. Facilitar las relaciones entre estudiantes y hacer entender la lógica entre las acciones y sus consecuencias es otra de las ideas lanzadas.

- Escenario 3 (competencia), parte 1: Se indica la importancia del modo de tratar al alumno en relación con su percepción de competencia, y, conectado con esta idea, el uso de un feedback adecuado y constructivo, abandonando ideas preconcebidas acerca de las capacidades o actitudes del alumnado. Se recuerdan las estrategias a seguir: Diseño de varias tareas para un mismo propósito con diferentes niveles de dificultad, posibilidad de que el alumno reciba ayuda en cualquier momento del proceso, y petición

de información al alumno sobre el modo en que esté afrontando y desempeñando la tarea, además de felicitar por los logros conseguidos.

- Escenario 3, parte 2: Se recuerda que las características del estilo más autoritario y controlador (excesiva presión, castigos, feedback no constructivo) revierten en una sensación de incompetencia por parte del alumno, que le pueden conducir a un estado de desmotivación. Una vez más se recuerda la importancia del fomento de la autonomía (y de cómo conseguirlo), a lo que se añade la sugerencia de ofrecer modos de ayuda variados.
- Escenario 4, parte 1: La ayuda ofrecida en este escenario repasa el concepto de competencia en el marco de la SDT, y lo enlaza con el valor que tiene el tipo de ayuda y los modos de ofrecerla, y con el mismo feedback, que representa la cara más cotidiana de aquélla, y debe ofrecer información sobre el desarrollo de la tarea, sin entrar a valorar el grado de éxito obtenido. Se apunta también a la influencia que tiene la proporcionalidad de los retos respecto a las capacidades del alumno.
- Escenario 4, parte 2: La ayuda diseñada para este momento trata, de nuevo, la importancia de las opciones en un marco de seguridad, lo inadecuado de recompensas, castigos, amenazas (y de la culpa y ansiedad que pueden generar). Se realza que es clave el interés que debe tener la actividad para el alumno, explicando la importancia

que tenga para ellos. Este paquete de ayuda sugiere no ajustar la exigencia al nivel de los alumnos, puesto que genera climas demasiado relajados de aprendizaje.

- Escenario 5, parte 1: La información de ayuda que se ofrece confronta la sensación de incompetencia que puede generar la actuación docente. Para evitarla, se propone escalar las dificultades y plantear varias modalidades de cumplimiento de la tarea en cuestión, con ejemplos cotidianos del entorno de conservatorios de música.
- Escenario 5, parte 2: Se recuerdan términos como el autoconcepto y su relación con la competencia, relacionándolos con el tipo de retroalimentación que se pueda dar. Y, como aspecto complementario, se sugiere una atenta escucha del alumno, sus necesidades y modos de trabajo. Se expone que todo ello (ayuda accesible, escucha del alumno, junto a una relación cercana y de respeto) favorecerán la iniciativa del alumno. Se nombran algunos ejemplos prácticos de fomento de la competencia en situaciones como la que se plantea en el escenario.
- Escenario 6 (conectividad), parte 1: Las explicaciones y consejos que se ofrecen en este caso tratan el modo de organizar un grupo en el aula para favorecer la percepción de conectividad de cada uno de sus miembros.

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

- Escenario 6, parte 2: Se incide desde el texto de ayuda en la importancia de dotar de un sentido al agrupamiento que se haga, algo que se puede conseguir a través del enfoque que se haga del trabajo en el aula.
- Escenario 7, parte 1: La meta del escenario es mejorar la conectividad de un grupo de alumnos, y la ayuda correspondiente la aborda invitando a proponer opciones en el modo de aprender, y ofrecer actividades que se desmarquen de la dinámica de trabajo de la asignatura, para que tengan un mayor valor en sí mismas.
- Escenario 7, parte 2: El principal contenido de la ayuda en este momento consiste en explicar las diferencias entre el trabajo cooperativo y el colaborativo, reforzando el concepto de clima tarea (que evita la competencia entre alumnos y promueve la participación), y evitando las tareas puramente lúdicas.
- Escenario 8 (competencia y autonomía), parte 1: Importancia del feedback adecuado, sobre el modo de llevar a cabo la tarea, así como de la disponibilidad constante de ayuda para el alumno.
- Escenario 8, parte 2: Se recuerda que castigos, recompensas o presión sobre el alumnado perjudican los niveles de motivación autorregulada del alumno. Se invita a acompañar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, dar opciones y ofrecer

retroalimentación adecuada. Se recomienda no resaltar los fallos o aplaudir cualquier iniciativa, sea o no de calidad.

- Escenario 9 (autonomía y relaciones), parte 1: Se insiste en la importancia de ofrecer opciones y que los alumnos sientan que pueden elegir, aunque las alternativas propuestas no sean completamente abiertas (de modo que el docente mantenga el control de la situación).
- Escenario 9, parte 2: Se aborda el equilibrio que la libertad de elección del alumno debe tener para ser funcional, así como la importancia de la creación de un entorno de ayuda que facilite la adherencia a la conducta.
- Escenario 10 (competencia y conectividad), parte 1: Se trata el valor que tienen los retos realistas pero atractivos. La tarea del docente en este escenario será generar mayores niveles de motivación para desarrollar la tarea propuesta.
- Escenario 10, parte 2: La respuesta de los alumnos como indicador de su nivel de motivación. Se repasan las bases de un buen nivel de conectividad (ofrecer un entorno controlado y de apoyo, dar valor a todos los alumnos, evitar comparaciones, recompensas o castigos).

Áreas TARGET

De cara a conseguir que el alumnado de un curso alcance el mejor rendimiento posible es necesario crear un entorno de

aprendizaje que facilite la expresión de las propias capacidades y saque provecho de cada perfil que la diversidad de estudiantes siempre ofrece. Por ello, para este programa se ha adaptado el modelo TARGET (Epstein, 1987) por considerarlo como el más adecuado. Dicho modelo parte de un principio sencillo: Crear entornos de aprendizaje que se adapten a todos los estudiantes, con sus peculiaridades, en lugar de intentar cambiar la forma de ser de los alumnos para que se adapten a la clase.

Este modelo aporta una guía para estructurar los contenidos los programa. Para ello, propone seis áreas que serán la base para crear entornos de aula exitosos para todos los estudiantes:

- **Tarea:** Referido a los contenidos que deben aprenderse y a las actividades que los alumnos deben realizar. Así, la estructura de la tarea puede ser la misma o distinta para cada estudiante, enfocada más en un aspecto que en otro (escrito u oral, creativo o analítico), además de proponer diferentes niveles de dificultad.
- **Autoridad:** La estructura de la autoridad concierne el nivel de participación y toma de decisiones de los integrantes de la comunidad educativa. Puede recaer casi exclusivamente en el profesor, o estar repartida también entre alumnos, padres y administración educativa.
- Estructuras de **recompensa:** Se refiere a los procedimientos y prácticas empleados para reconocer el avance y los logros de los

alumnos. Pueden ofrecerse recompensas tangibles o no, más o menos frecuentes, públicas y significativas. Es posible variar los criterios para su articulación, y todo ello afecta en gran medida la percepción que los estudiantes tienen sobre sí mismos y en comparación con sus compañeros.

- Estructura de **agrupamiento**: Atañe al modo en que la diversidad del alumnado es contemplada y distribuida, y cuáles son las variables que determinan los grupos (género, edad, intereses, rendimiento académico...) ya sea como factores de agrupamiento o su contrario. Esto permite dar la opción a los aprendices de colaborar con otros en tareas, compartir o no la experiencia de aprendizaje, cooperar o trabajar de forma autónoma.
- Estructura de **evaluación**: Conciernen los estándares usados en cuanto al aprendizaje y conducta de los estudiantes, los procedimientos seguidos para juzgar el grado de consecución de aquéllos y los métodos de proveer información sobre la ejecución de la tarea para impulsar la mejora. La evaluación puede, entre otras opciones, ser pública, personal o privada, formal o informal, frecuente o esporádica y basada en niveles absolutos o relativos. Todo ello, de nuevo, tendrá una influencia en la motivación y aprendizaje del alumnado.
- Estructura del **tiempo**: Referida a la programación y secuenciación de los contenidos de aprendizaje. Al igual que en las áreas

anteriores, la elección de unos tiempos-ritmos de aprendizaje u otros marcará el modo en que los alumnos se sientan con respecto a los contenidos y a sus propias capacidades.

El uso de este modelo para el diseño de cursos ha sido refrendado ampliamente en la literatura, y en particular en cuanto a su efecto en la motivación, intenciones y satisfacción de los alumnos (Bowler, 2009; Cecchini, Fernandez-Río y Méndez-Giménez, 2014; Clinkenbeard, 2012; Otto, Sevil, Abos, García-González, 2015).

En lo que respecta a los contenidos de aprendizaje, y siguiendo las recomendaciones del modelo TARGET (Epstein, 1987), se consideró necesario que estuvieran redactados de manera comprensible a todos los participantes y presentados de forma amena, que fueran ricos en conocimiento, así como actualizados y pertinentes (Delgado, 2007). Así, las áreas que contempla el modelo se han planteado de la siguiente manera:

- **Tarea:** Por una parte, los escenarios proponen tres caminos posibles (el de la autoridad, el permisivo, y el más cercano a la teoría de la autodeterminación) que permiten a los docentes identificarse con alguna de las opciones a escoger (o de las razones que podrían causar sus respectivas consecuencias). En cuanto a las actividades entregables, permiten escoger la temática, puesto que lo esencial de las mismas es el enfoque que se le dé a la tarea a diseñar.

- **Autoridad:** Los alumnos tienen varios lugares en los que participar y tomar decisiones. En primer lugar, los foros destinados a presentarse, comentar aspectos del día a día en el aula (relacionados con los contenidos del curso) y entregar las tareas permeían a todos los participantes del curso intervenir de un modo más público. En cuanto a la comunicación personal o privada, la plataforma moodle permite enviar mensajes a cada uno de los miembros del curso (sean docentes, administradores o compañeros). Por otra parte, y respecto a la toma de decisiones, en los escenarios cada alumno es libre de elegir un itinerario u otro.
- **Recompensas:** El reconocimiento de las tareas viene dado por el tutor del curso, quien comenta los aspectos en cuanto al diseño de las mismas y proporciona ayuda y feedback sobre el desarrollo de la tarea. Además, los propios textos de ayuda aportan elementos que (indirectamente) dan crédito a las actuaciones acertadas de los alumnos.
- **Agrupamiento:** Los alumnos estaban distribuidos en un solo grupo, ya que comparten profesión y en muchos casos centro de trabajo. Además, empleando la aplicación de mensajería WhatsApp se ha creado un grupo que permitía estar en contacto fuera de la plataforma. Esto favorece la comunicación entre ellos, fomentando el sentido de grupo. Por otra parte, la creación de elementos que promuevan una red de trabajo en la que poder compartir dudas, consultas e inquietudes favorecía el agrupamiento.

- **Evaluación:** El modo de evaluar los progresos conseguidos es por medio de comentarios de carácter más cualitativo. Se obvian las calificaciones numéricas que la plataforma moodle proveía, y en su lugar, tras terminar el curso se hace llegar un informe en el que se describía, según los itinerarios seguidos y las respuestas dadas, el perfil al que más se acercaba cada estudiante.
- **Tiempo:** Dentro de los límites de acceso del curso (que estuvo activo desde el 3 de febrero hasta el 19 de abril de 2017), los estudiantes pueden organizar sus tiempos de dedicación al curso a su conveniencia y ordenar sus tareas según sus preferencias, y sólo en los escenarios es preciso seguir el orden establecido por el propio curso. Además, el acceso permanente a recursos de ayuda (considerado el desconocimiento general sobre la motivación en general y la SDT en particular) era imprescindible para resolver dudas de carácter más teórico. Aparte de esas premisas, la evaluación inicial y la final, hay una importante libertad en los tiempos de cada estudiante.

Instrumentos

Se emplearon los siguientes medios para recoger datos para el diseño del curso y sobre la eficacia del mismo.

- Preguntas abiertas en cuadernillo del taller presencial (anexo 2), que revelaban el conocimiento que los participantes tenían acerca de aspectos básicos de la motivación y su aplicación en el aula.

- Registros actividad: El curso *online* se desarrolló en un entorno Moodle (versión 3.2), que proporciona acceso a informes de actividad total en el curso, así como a los registros de cada uno de los participantes. En dichos registros se indica el nombre del usuario, la dirección IP desde la que se accede, fecha y hora de la acción, descripción de la misma y sitio dentro del mapa web del curso en la que se ubica la acción. Esto aportaba datos sobre el tiempo empleado en la realización del curso, frecuencia de consultas y acciones efectuadas.
- Seguimiento de las respuestas en los escenarios: Cada escenario planteaba dos tomas de decisión, y, tras cada una de ellas, sendas páginas de preguntas que pretendían revelar el conocimiento de la teoría y su asimilación. Las respuestas dadas por los participantes del curso quedaban también grabadas en los informes de cada escenario.
- Cuestionarios de evaluación inicial y final (anexo 1): Tanto en del grupo de control como del experimental, se recogieron los datos relativos a la evaluación inicial y final sobre los conocimientos del profesorado acerca de la motivación. Para ello se generó un banco de preguntas (cuya fuente eran los conceptos más importantes de la SDT) del que se extrajeron 10 para la evaluación inicial y 25 para la final (que repetía algunas de las preguntas de la evaluación inicial). Las preguntas eran de opción múltiple (tres respuestas posibles) y podían tener más de una respuesta correcta. Por ejemplo, siendo la pregunta “Qué es la motivación para la SDT (teoría de la autodeterminación)”, se ofrecían tres respuestas: “a) un factor que influye en nuestra

conducta, b) una variable de la que depende nuestra conducta, c) una variable que depende de varios factores”. En cuanto a la evaluación final se encontraban preguntas del tipo “Qué tipos de motivación son los más adecuados para un aprendizaje autorregulado para nuestros alumnos”, siendo las tres respuestas dadas: “a) Extrínseca, de regulación integrada, b) Intrínseca, c) Extrínseca de regulación introyectada”.

Procedimiento

Se contactó con los centros de Teruel y Alcañiz, para informar a sus profesores de la convocatoria del curso *online* sobre motivación. Se envió un correo electrónico con el folleto del curso, informando sobre plazos y procedimiento de matrícula, créditos reconocidos, horas previstas y condiciones de admisión.

Fase 3: Desarrollo

Dentro de las fases que propone el modelo ADDIE, se detalla ahora la fase de desarrollo (Fase 3). Al tratarse de un curso *online*, la tecnología que se empleaba sirve como instrumento para transmitir información, organizar contenidos y atender consultas. El curso se imparte en una plataforma Moodle, entorno virtual creado para facilitar el aprendizaje cooperativo y el constructivismo social (Dougiamas, 2003). Dicha herramienta es muy conocida en el ámbito universitario y de formación del profesorado. Esta plataforma permite la inclusión de diferentes objetos de aprendizaje que posibilitan el acceso simultáneo de varios usuarios y diseñados para ser distribuidos

a través de internet (Ros, 2008). Los objetos que pueden incluirse en un curso van desde enlaces externos a contenidos ubicados en otros sitios web hasta lecciones de contenidos, pasando por test, foros, encuestas, etc. Una de las ventajas de esta plataforma es que permite incrustar objetos (como pueden ser imágenes, vídeos, presentaciones) de otras plataformas de material audiovisual (como pueden ser YouTube, Vimeo, Slideshare, SounCloud, etc.) en los objetos de aprendizaje. De todas las posibilidades que ofrece Moodle se escogieron los siguientes elementos para dar cabida a los contenidos arriba mencionados:

1. Página de contenido donde se ofrecía la información principal básica sobre el curso y algunos consejos para su buena realización.
2. Enlace externo a la plataforma YouTube en el que visionar la grabación del taller presencial sobre motivación realizado en el conservatorio de Alcañiz.
3. Enlace externo a la plataforma WordPress donde se accedía a un sitio web diseñado a tal efecto, en el que se proporcionaba una panorámica de la SDT, así como se informaba en profundidad sobre los principales conceptos y núcleos de la teoría.
4. Tablón de novedades que informaba de las últimas acciones con respecto al desarrollo del curso.
5. Página de tarea inicial: Se añade al diseño del curso tras recibir retroalimentación del administrador de CATEDU (Centro

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

Aragón de las Tecnologías para la Educación) que sugería alguna actividad inicial para que cada alumno del curso se diera a conocer y pudiera saludar al resto de compañeros. La tarea, denominada ‘Presentaciones 3, 2, 1’ consiste en realizar una breve descripción personal a través de tres aspectos de uno mismo que querer compartir, dos cosas que no podría dejar de hacer y una profesión que ejercería de no ser docente. La tarea se completa cuando, además de la propia presentación, se comenta la de al menos dos compañeros.

6. Foro en el que poder comentar o compartir aspectos de la puesta en práctica, en el día a día, de los contenidos adquiridos en el curso.
7. Foro en el que compartir las actividades que cada alumno del curso debía realizar, de cara a poder consultarlas y también comentarlas o recibir feedback del profesor o de los compañeros.
8. Cuestionario de evaluación inicial.
9. Lecciones que constituirían los escenarios arriba descritos, que alternaban páginas de contenidos con páginas de preguntas. De cara a evitar un mal aprendizaje de las opciones, en cada escenario el orden en que se presentan las tres opciones (correspondientes al estilo controlador, al estilo permisivo, y al que sintonizaba con la SDT) varía de un escenario a otro, así como en cada toma de decisiones y en el orden de la batería de

posibles razones para cada consecuencia. Además, y para garantizar una buena comprensión lectora de la situación de partida, se inserta una página de pregunta tras la inicial, en la que se comprueba si los detalles de la información vertida se han retenido adecuadamente, y, de no ser así, redirige a la página inicial del escenario.

10. Lección donde se aborda un caso práctico de toma de decisiones sobre la educación de un alumno con capacidades estándar, con un insuficiente nivel de estudio y con un bajo nivel de motivación autodeterminada.
11. Página de cuestionario: Evaluación final.

Fase 4: Implementación

Completada la fase de desarrollo, siguiendo el modelo ADDIE, se describe ahora la fase de implementación. Durante esta fase se comprueba que los elementos del curso siguen un orden coherente y permiten avanzar en la asimilación de contenidos de un modo natural y sin altibajos. Dos personas (una de ellas también docente en conservatorio profesional de música y la otra, aunque músico profesional, no vinculada con la enseñanza reglada en centros públicos) han seguido el curso y visionado sus contenidos (sitio web de ayuda, lecciones, tareas, paquetes de ayuda de cada escenario), realizando aportaciones en cuanto a la redacción de los escenarios. Las evaluaciones inicial y final, antes de hacerse efectivas en el curso

online, han sido realizadas por el grupo control (profesores del conservatorio de Huesca).

En primer lugar, se envía un enlace para realizar la matrícula del curso (que se lleva a cabo por medio de un formulario Google). Una vez formalizada la matrícula, se ofrecen a los alumnos del curso instrucciones sobre la activación de su cuenta de usuario en la plataforma (a través de claves que los administradores de CATEDU enviaban por correo electrónico), acceso al curso *online* y se da la posibilidad de recibir ayuda para aprender a navegar por la plataforma moodle si algún participante del curso lo necesita.

3.3.2. Resultados.

Fase 5: Evaluación

Antes de comprobar la eficacia del programa sobre la adquisición de conocimiento sobre la motivación por parte del profesorado participante, es importante analizar si el diseño instruccional planteado ha funcionado correctamente. Tal y como plantea el propio diseño instruccional ADDIE, la evaluación interna del diseño instruccional plantea una reflexión sobre todos los pasos seguidos para llevar a cabo el curso, así como una valoración de los resultados obtenidos. Se detallan a continuación los indicadores atendidos junto con sus resultados:

A. Análisis:

- *Efectividad de los recursos y estrategias empleados para recoger información sobre las necesidades de los alumnos del curso.* En primer lugar, a través de los cuestionarios que profesores de los conservatorios de Teruel y Alcañiz cumplimentaron durante los talleres presenciales realizados en ambos centros, fácilmente se llega a la conclusión de que los profesores de conservatorio parten de unos conocimientos exigüos sobre la motivación, y los recursos que emplean en el aula nacen de la intuición, por lo que se entiende que las necesidades quedaban definidas. Por otra parte, en la revisión bibliográfica efectuada se constata la falta de recursos específicos para transmitir herramientas motivacionales en el entorno de conservatorios de música. Por último, la perspectiva y conocimiento que se tiene del colectivo de profesores de conservatorio de música, por formar parte del mismo, permite comprender mejor las necesidades del profesorado en cuanto a la motivación de alumnado se refiere.
- *Utilidad de la información recogida de cara a establecer los objetivos del curso.* Las carencias percibidas, así como la falta de literatura al respecto llevan a definir como objetivos del curso siguiendo la metodología ADDIE: Disponer de información adaptada al entorno de los conservatorios de música sobre la motivación según la SDT y plantearla con un cariz práctico, evitando la memorización de conceptos.

- *Grado en el que el análisis de necesidades despertó o constató una necesidad existente entre los estudiantes del curso.* La propia reflexión que se invitó a hacer a los posibles participantes en el curso los condujo en muchos casos (tal y como se recogen en los comentarios vertidos en los foros del propio curso *online*) a plantearse la necesidad de saber algo más o a descubrir sus lagunas formativas en el campo de la motivación. Así, uno de los participantes comenta en el foro destinado a comentarios generales [...]”*Por otra parte, me planteo la necesidad de incluir estas competencias en nuestras enseñanzas para construir docentes más motivados que además sean expertos motivadores.*”
- *Grado en el que el análisis de necesidades llevó a cubrir las necesidades de los estudiantes del curso.* Precisamente es el análisis de esas necesidades el que marca el rumbo de la metodología empleada, que hace especial hincapié en una presentación práctica de los contenidos y una muestra de ejemplos de su aplicación en el ámbito de las enseñanzas de música en conservatorios profesionales.
- *Grado de idoneidad de la plataforma Moodle como la herramienta TIC para el curso.* Las conclusiones del análisis no llevaron directamente a la plataforma Moodle, aunque sí que apuntaban a un entorno de aprendizaje *online*, que permitiera al estudiante regular los tiempos y ritmos de trabajo.

B. Diseño

- *Idoneidad del diseño instruccional para promover el aprendizaje de los estudiantes.* El diseño responde a las necesidades, pero además, mantiene un estilo abierto de aprendizaje (se recomienda seguir un orden entre escenarios y actividades, pero no era algo taxativo), a la par que coherente (los escenarios sí que tenían un orden marcado y es imprescindible finalizar uno para poder pasar a los siguientes). Las actividades (tareas entregables) siempre reciben *feedback* de alguno de los compañeros y del tutor (el tutor siempre contesta en menos de 24h desde la consulta, comentario o presentación de actividades), y se promueve una sensación de grupo de trabajo que enriquecía cada aportación. Por otra parte, los escenarios están diseñados de modo que no generan una percepción de ser juzgado, y en todo momento simulan situaciones que pretenden recrear ejemplos de la vida cotidiana en la docencia de los estudiantes del curso.
- *Eficacia de los recursos de instrucción empleados para presentar los contenidos y actividades del curso.* Encontramos en el curso dos clases de recursos: Aquellos de corte más teórico (p.ej. menú ayuda, web de ayuda), y aplicaciones prácticas de los mismos (p.ej. escenarios, tareas entregables y el seguimiento de caso). Los primeros nutren su eficacia del vehículo del que se sirven (web con un índice en el que poder redirigirse al contenido buscado, y paquetes de ayuda como audiovisuales de unos pocos minutos de duración disponibles también en formato texto plano). Entre los

recursos de índole más práctica, los escenarios son sencillos de seguir e inmediatamente consiguen simular las situaciones buscadas. Las actividades de tarea escrita entregable, al disponer de unas sencillas instrucciones, suponen un trabajo asequible para los estudiantes. Por último, el estudio de caso sirve como recurso eficaz, que promueve la reflexión para consolidar contenidos. Los comentarios recogidos en el foro de actividades refrendan estas ideas, por lo que se citan a continuación extractos de algunos de ellos: *“Primeramente agradezco que nos hayas ofrecido a todos los profesores un curso tan interesante, completo y eminentemente práctico para nuestro trabajo”*; *“Es de gran ayuda la tarea que llevas a cabo...”*

- *Ajuste del diseño en aras del cumplimiento de objetivos instruccionales por parte de los alumnos.* El diseño se elabora siendo conscientes de las peculiaridades de los profesores de conservatorios de música (personas activas de cara al aprendizaje, pero con escasa tendencia a la lectura de material de estudio y reticentes a generar material escrito), lo que genera un contexto de aprendizaje que facilita el cumplimiento de objetivos (prevalencia de lo práctico sobre lo conceptual, bajo nivel de exigencia en lo formal).
- *Asistencia en lo técnico/tecnológico para diseñar las actividades instruccionales.* La plataforma moodle de CATEDU dispone de un servicio de asesoría que durante el diseño de las actividades da asistencia a los aspectos más técnicos de la herramienta, ofreciendo

ayuda para encontrar los módulos (de entre los posibles) que mejor se ajustan a las necesidades de cada actividad instruccional, y resolviendo cuantas dudas surgen en cuanto a las posibilidades de cada objeto.

C. Desarrollo

- *Eficacia de los instrumentos de recogida de información.* Los canales creados para recoger información durante el desarrollo de curso funcionan correctamente y sirven eficazmente en los momentos necesarios (errores en las rutas de escenarios, dudas sobre la entrega de actividades).
- *Inteligibilidad y corrección en la redacción de los contenidos.* Los estudiantes no reportan ninguna errata, y la comprensión de los textos es la adecuada.
- *Ajuste de los medios de desarrollo de las actividades instruccionales a los contenidos.* Tanto los escenarios como las tareas o el caso práctico no presentan problemas en su funcionamiento y, además, muestran ser los más adecuados (de entre los posibles en la plataforma).
- *Ajuste de los medios tecnológicos con el desarrollo de recursos y actividades.* Aunque con ciertas carencias en lo amigable de la interfaz (funcional y sencilla, pero no demasiado atractiva), los medios son adecuados (posibilidad de incrustar los vídeos de ayuda, construidos desde las aplicación Keynote para la presentación, iMovie para la mezcla audio/vídeo, y Hokusai para la

edición de audio, WordPress para la creación del sitio web donde alojar la ayuda).

- *Acceso online desde cualquier dispositivo.* La plataforma Moodle, y las extensiones (vídeos de YouTube, web de WordPress) eran accesibles para todo tipo de dispositivos (móviles, tablets, ordenadores con distintos sistemas operativos).

D. Implementación:

- *Eficacia de las estrategias de recogida de información en la fase de implementación.* Las personas que testaron el curso realizaron sus aportaciones a través de conversaciones telefónicas al respecto.
- *Funcionamiento correcto de los enlaces presentes en los contenidos, actividades e instrumentos de evaluación.* Los enlaces al sitio web de ayuda, así como a los textos de ayuda de cada escenario funcionan correctamente.
- *Nivel de participación de los estudiantes en el curso.* De los 15 alumnos matriculados, 12 comienzan el curso, y de éstos, 10 completan los escenarios, pero, por problemas de tiempo sólo 8 terminan el curso (escenarios, seguimiento del caso, tareas y evaluación final).
- *Aportación de los contenidos de aprendizaje del curso al aprendizaje de los estudiantes.* Los contenidos responden a la necesidades de los estudiantes, y contribuyen (como se puede

comprobar en las evaluaciones inicial y final) a la correcta adquisición de contenidos.

- *Claridad en las instrucciones de las actividades de evaluación.* La redacción de los ítems ha sido revisada por varias personas, que no han reportado ningún fallo en su redacción o facilidad de comprensión.
- *Complejidad de las herramientas de Moodle.* Las herramientas de la plataforma, aunque con una interfaz simple y no demasiado atractiva, resultan fáciles de emplear para las personas que han probado el curso.
- *Grado en el que el formato de curso online fomenta el aprendizaje activo y dinámico.* Los escenarios y las tareas, especialmente, promueven un aprendizaje que parte de la reflexión del alumno y provoca una mirada crítica hacia su ejercicio como docentes en el conservatorio.
- *Feedback de los estudiantes en el curso.* Salvo un error reportado en el último de los escenarios (en cuanto a rutas en bucle en uno de los itinerarios), la retroalimentación ha sido en todos los casos muy positiva, destacando lo práctico y específico del enfoque para el entorno de conservatorios de música. Los comentarios siguientes (extraídos de los foros) muestran ejemplos de esa retroalimentación: [el curso] *“ha sido francamente interesante y motivador”*; *“Me ha parecido muy útil, interesante y positivo este curso[...]*”; *“Ha sido un placer compartir con todos los*

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

compañeros lo que he ido aprendiendo en este curso gracias a ti”; “me ha parecido muy interesante el trabajo que estás realizando”; “Voy haciendo el curso poco a poco [...] pero me parece muy util todo lo que leo y escucho”.

- *Modalidad (individual/grupal) que promueve el curso.* El trabajo promovido es individual, aunque se establece una pequeña red entre los alumnos del curso en los comentarios sobre las actividades y en el foro de presentaciones.
- *Tiempo de descarga de contenidos.* Con una conexión a internet media los tiempos de descarga de vídeos o imágenes es aceptable.
- *Enfoque del curso (banco de contenido/ambiente de aprendizaje activo).* El curso se usa más como un ambiente de aprendizaje, aunque algunos alumnos han repasado varios de los escenarios para poder asimilar más y mejor los contenidos.
- *Cambios a aplicar en los elementos que conforman el curso.* Con las posibilidades que ofrecía la plataforma, no habría cambios que aplicar. Distinto sería en el caso de disponer de otras herramientas a través de las que gestionar el curso, como pueden ser el diseño de una aplicación específica para el curso para dispositivos móviles.

Por su parte, la evaluación se llevo a cabo en dos vertientes, sumativa y formativa, por medio de las siguientes cuestiones (adaptadas de Delgado, 2007):

E. Evaluación sumativa:

- *Eficacia de los instrumentos empleados para evaluar las fases de análisis, diseño, desarrollo e implementación.* Los cuestionarios de evaluación inicial aportan información fiable sobre las necesidades de los docentes. El diseño, desarrollo e implementación se evalúan haciendo un seguimiento de la actividad de los participantes en el curso.
- *Participación externa en el proceso de evaluación (expertos, estudiantes, tecnólogos, diseñadores instruccionales).* Intervienen como inspectores del proceso un profesor de conservatorio de música, un músico profesional especializado en la educación, y un asesor de CATEDU, que revisan la totalidad del curso.
- *Seguimiento de las recomendaciones recibidas.* Las aportaciones que hechas trataban la forma de presentación de algunos contenidos (en los escenarios) para que resultaran más realistas. En cuanto al asesor de CATEDU, ha propuesto la actividad de presentación (basándose en su eficacia en otros cursos *online*) para generar más sentido de grupo.
- *Cumplimiento con las fases del modelo ADDIE.* Excepto en la fase de implementación, en la que por falta de oportunidades sólo ha podido realizarse un test del curso con las tres personas antes mencionadas, en el resto de fases se sigue el modelo ADDIE.
- *Eficacia de las pruebas, tareas, actividades e instrumentos de evaluación para medir el aprendizaje de los alumnos del curso.* Sí,

puesto que suponen una evaluación desde una perspectiva más teórica (evaluación final), así como una puesta en práctica (en el caso de las tareas entregables, escenarios y seguimiento del caso).

F. Evaluación formativa:

- *Grado en el que el curso fomenta en realidad el aprendizaje de los estudiantes.* Los cuestionarios de evaluación final muestran que ha habido aprendizaje real.
- *Niveles de motivación y satisfacción que muestran los alumnos del curso en la experiencia educativa.* Los comentarios en los foros muestran un nivel de motivación que se incrementa a lo largo del curso. En esos mismos comentarios, los estudiantes muestran un grado muy alto de satisfacción con los contenidos, enfoque y desarrollo del curso. Así, en el foro dedicado al diseño de la tarea para fomentar la autonomía (la primera tarea de las tres), los comentarios son menos personales y más escuetos. Se citan algunos de estos comentarios a continuación: “Adjunto mi actividad sobre Autonomía. Espero que sirva!!”; “Ahí va la tarea con algunas correcciones. Abrazos y buen fin de semana”; “Adjunto la propuesta para fomentar la autonomía. Un saludo”; “Adjunto la actividad destinada a promover la autonomía”. Sin embargo, en los foros dedicados a las tareas sobre competencia y relaciones (que se realizaban más avanzado el curso), los comentarios pasaban a ser más personales. Se citan algunos: “Remito mi actividad sobre el desarrollo de la competencia. Se acaba para mí el curso y aunque

sea demasiado pedir me gustaría que hubiera una segunda parte cuando fuera...”; “sin duda nos ofreces herramientas muy prácticas para el día a día”; “altamente enriquecedores todos los contenidos que aportas en el curso”.

- *Eficacia del formato online en comparación con el formato presencial.* Para este tipo de alumnado (profesores de conservatorio, o bien a tiempo completo o a tiempo parcial con más de un puesto de trabajo, en muchos casos con intensa actividad académica y profesional fuera del entorno de conservatorio) el formato *online* favorece la individual organización de los tiempos y progreso en el curso.
- *Funcionalidad económica del curso.* La plataforma Moodle no tiene coste ni para el usuario ni para el tutor, y lo mismo ocurre con los servicios asociados (asesoría de CATEDU, publicidad y trámites de matrícula).
- *Eficacia del entorno virtual de aprendizaje de cara a promover que los estudiantes generen nuevos conocimientos.* Las posibilidades que brinda el entorno virtual (libertad de horarios, acceso permanente a los servicios de ayuda, etc.) favorecen la adquisición de nuevos conocimientos.
- *Posibilidad de reedición del curso online.* La única salvedad es que, para mantener el nivel de atención dedicada a los estudiantes del curso, su número no podría ser mayor de una veintena. Por lo demás el formato del curso es completamente sostenible en el

tiempo (incluso ampliando, al ser enseñanza no presencial, a otras Comunidades Autónomas).

Análisis de resultados del programa de intervención

La plataforma Moodle permite la toma de varias medidas, en cuanto a participación, nivel de implicación y asimilación de contenidos. Por otra parte, se ha registrado también la medida de la evaluación inicial y final en el grupo control, que no ha recibido ningún tipo de instrucción. Esto permite cotejar resultados en ambos grupos, y también dentro del grupo experimental, hallando indicios de relaciones entre el tiempo invertido en el curso y la mejora entre ambas evaluaciones.

Evaluación inicial y final

Para comparar las puntuaciones en evaluación inicial y final (tiempo 1 y tiempo 2) de grupo experimental y control se realizan pruebas no paramétricas (Mann-Whitney) para determinar si hay diferencias significativas entre la mediana de ambos grupos, tanto en la evaluación inicial como en la final. Se esperaba que las medianas de ambos grupos en la evaluación inicial (EVINI) no fueran diferentes. Sin embargo, sí que se esperaba encontrar una diferencia significativa en la mediana de la evaluación final (EVFIN) entre el grupo experimental y el grupo control. Se observa en la Figuras 20y 21 que los resultados de la prueba de Mann-Whitney reflejan una evolución positiva en el grupo experimental, mientras que el grupo de control no han mejorado las puntuaciones de la evaluación inicial a la final.

Asimismo, muestran que la distribución de valores en la evaluación final son distintos entre ambos grupos. En cuanto a la distribución de valores obtenidos en la evaluación inicial no es igual entre grupo experimental y control debido a los dos sujetos del grupo experimental que obtuvieron resultados anormalmente altos en el cuestionario de evaluación inicial.

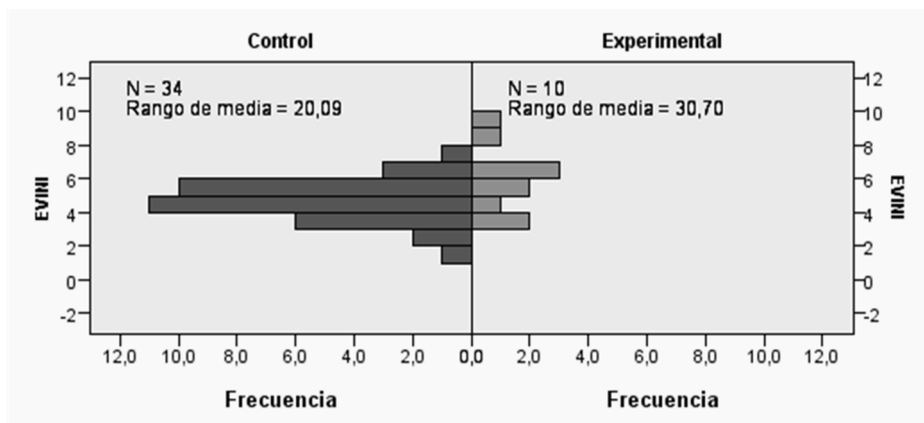


Figura 20. Comparación de la distribución de puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial por los grupos experimental y control.

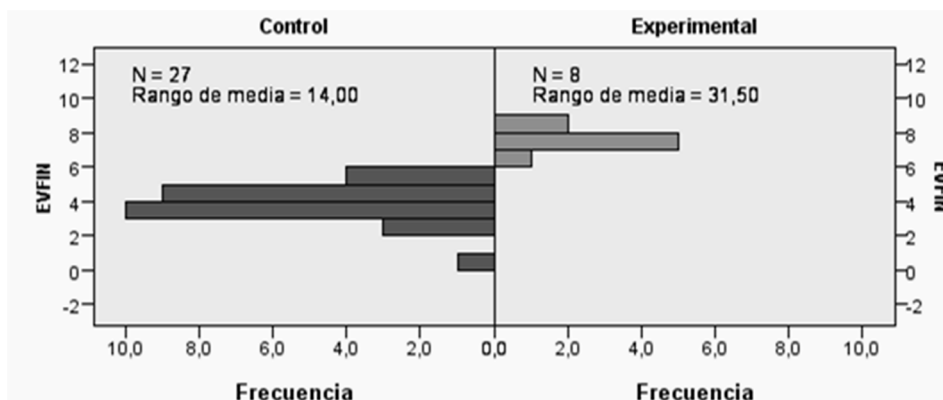


Figura 21. Comparación de la distribución de puntuaciones obtenidas en la evaluación final grupos experimental y control.

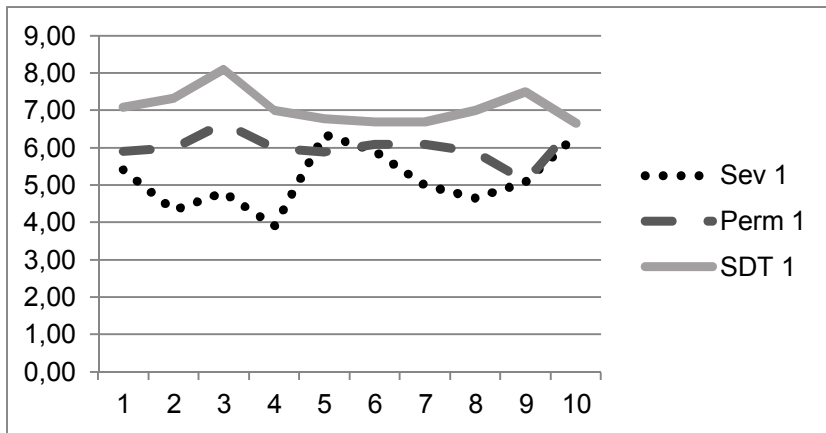
Otros resultados

Como se ha señalado anteriormente, cada escenario propone una situación hipotética y consta de dos fases, conteniendo cada una de ellas varias páginas: Una presentación de la situación, una toma de decisión, una página en la que se describe la consecuencia de la decisión tomada, y una página en la que se deben puntuar las posibles causas de la consecuencia descrita. Se proponen 9 posibles causas y la tarea del participante es valorarlas de 1 a 3, donde 1 corresponde con no estar de acuerdo en absoluto y 3 con suscribir totalmente la afirmación. De las 9 razones propuestas, tres de ellas están redactadas para reflejar una forma de enfocar la docencia desde la severidad (partiendo de la falta de capacidad, voluntad o disciplina, y de lo natural de las diferencias entre rendimientos). Otras tres posibles causas encajan con un estilo docente más permisivo (aduciendo normalidad en los procesos, mostrando comprensión con la falta de iniciativa y rendimiento), mientras que las tres afirmaciones restantes parten de una percepción de las situaciones más acorde con la SDT (entendiendo que las situaciones negativas se podían deber a la falta de fomento de la autonomía, de empatía con las necesidades del alumno, etc)

A continuación se presentan los datos de evolución de las respuestas marcadas por los participantes del curso. En la Figura 22 se presentan la media de las puntuaciones que recibieron las afirmaciones acordes con cada estilo después de la primera toma de decisión en

cada escenario, mientras que en la Figura 23 se muestra el equivalente después de la segunda toma de decisión.

Observando los estadísticos descriptivos se aprecia que las puntuaciones de las razones acordes con la SDT son mejor valoradas tras la segunda toma de decisión.

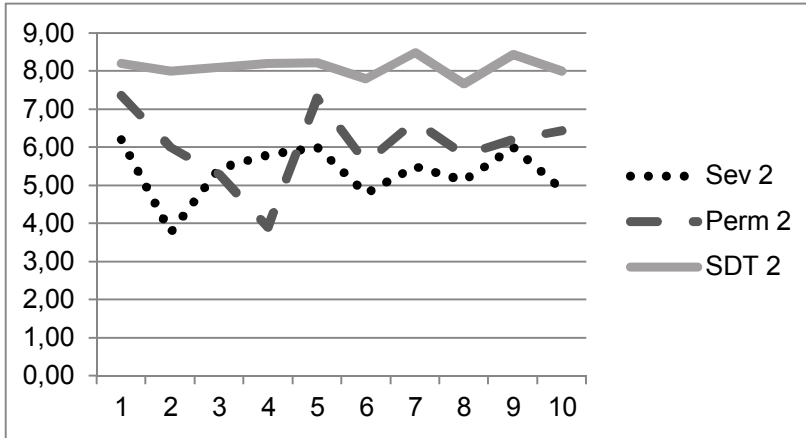


Sevl= Razones propuestas a lo sucedido, según estilo autoritario tras primera toma de decisión.

Perm1= Razones propuestas a lo sucedido, según estilo permisivo tras primera toma de decisión.

SDT1= Razones propuestas a lo sucedido, según estilo acorde con la SDT tras primera toma de decisión.

Figura 22. Valoración posibles causas a la consecuencia descrita tras primera toma de decisión (escenarios 1 al 10).



Sev2= Razones propuestas a lo sucedido, según estilo autoritario tras segunda toma de decisión.

Perm2= Razones propuestas a lo sucedido, según estilo permisivo tras segunda toma de decisión.

Perm2= Razones propuestas a lo sucedido, según estilo permisivo tras segunda toma de decisión.

Figura 22. Valoración posibles causas a la consecuencia descrita tras primera toma de decisión (escenarios 1 al 10).

3.3.3. Discusión.

El objetivo de este estudio fue diseñar e implementar un curso eficaz para el aprendizaje de estrategias y recursos motivacionales por parte de docentes de conservatorios de música. Para ello, se diseñó un curso *online* siguiendo el enfoque ADDIE. Éste constaba de 10 escenarios diseñados para mejorar el conocimiento del profesorado acerca de la motivación. Los paquetes de ayuda de los distintos escenarios ofrecían información sobre la importancia del fomento de

la autonomía, el efecto perverso de las recompensas y castigos sobre el alumnado (Deci et al., 1999, 2001; Deci y Ryan, 2000, 2008a, 2008b), el beneficioso efecto de satisfacer las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 1995, 2008a), la importancia de plantear opciones convenientes (algo distinto a la libertad completa de elección) (Deci et al., 1991), lo ventajoso de la empatía con los estudiantes, el *feedback* constructivo, y el respeto a los intereses del alumnado (Evans, 2015). En consonancia con estudios previos (Cheng y Jang, 2010), se encontraron diferencias significativas entre la evaluación inicial y final en los niveles de conocimiento sobre la motivación en alumnos que realizan un curso *online* sobre la materia.

La estrategia seguida en el diseño del curso es apoyada por las conclusiones de Deci y Ryan (2000) y Evans (2015) que muestran la importancia de ofrecer opciones a los alumnos, hacerles sentir competentes y brindar un espacio en el que relacionarse dentro del marco del curso. Así, el curso aquí diseñado, por una parte, ofrece diferentes opciones de aprendizaje (al permitir libertad de elección entre las rutas que cada escenario tiene). Por otra parte, fomenta la percepción de competencia (a través del *feedback* constructivo a las tareas entregadas y al enfoque de los paquetes de ayuda de cada escenario). Finalmente, permite el fomento de las relaciones a través de los diferentes foros del curso (tanto el foro general sobre aspectos relacionados con la aplicación de lo aprendido en el curso en la labor docente como el foro específico de las tareas a presentar por los alumnos).

CAPÍTULO 3: APARTADO EMPÍRICO

De los diferentes momentos del curso *online*, y a tenor de los resultados obtenidos en la evolución de las valoraciones por parte los alumnos de las posibles causas para cada consecuencia, se puede afirmar que uno de los momentos en los que se da el aprendizaje es entre la primera y segunda fase de cada escenario. Teniendo en cuenta que el diseño de los escenarios se plantea desde el fomento a la autonomía (puesto que cada alumno puede escoger en el escenario la ruta que mejor considere), la mejora en las valoraciones de las afirmaciones consonantes con las directrices de la SDT en la segunda toma de decisión coincide con los estudios de Deci y Ryan (2000) que afirman que la percepción de autonomía actúa de mediador entre la motivación y el nivel de aprendizaje. Así, aunque fuera del alcance del presente estudio, podría ser que la percepción de autonomía esté mediando dicha relación en el presente trabajo.

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN, PROSPECTIVA DE FUTURO Y CONCLUSIONES GENERALES

4.1. Discusión.

Esta tesis trata de profundizar en la problemática del abandono de los estudios musicales en los conservatorios aragoneses, y las implicaciones que la motivación autodeterminada de los alumnos pueda tener en ese abandono (estudios 1 y 2). Como propuesta para mejorar los niveles de motivación del alumnado, el estudio 3 consiste en la elaboración y evaluación de un programa *online* para enseñar estrategias motivacionales (destinado a los profesores).

El objetivo del Estudio 1 es analizar la evolución de la tasa de alumnado a lo largo de las enseñanzas profesionales. Es sabido que el porcentaje de abandono de los estudios musicales en los conservatorios españoles es un problema grave (Lorenzo y Escandell, 2002). Así, de acuerdo con el Objetivo Específico 1 de la tesis, y según los resultados encontrados en este trabajo, el grado de abandono en los conservatorios de Aragón durante el grado de enseñanzas profesionales es alto. Una reducción de alumnado que en algunos casos es del 50% y casi siempre es cercana al 30%, sólo en este grado (sin realizar la comparativa con las enseñanzas elementales). Habida cuenta de la rigidez que tiene un marco normativo que se mantiene prácticamente inalterado para las enseñanzas de música desde los años 90 del siglo pasado, son la autonomía del centro (que no es demasiada

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN, PROSPECTIVA DE FUTURO Y CONCLUSIONES GENERALES

en cuanto a aspectos curriculares se refiere) y especialmente el trabajo a pie de aula de cada docente los principales elementos que pueden plantear medidas para un cambio en los niveles de abandono. En este sentido, es remarcable que los docentes consideren que la motivación sea la causa para la permanencia en estas enseñanzas, y a la vez sean ellos mismos quienes deban aprender a motivar a sus alumnos (Lorenzo y Escandell, 2003).

Uno de los objetivos del Estudio 2 de este trabajo es analizar los factores que influyen en la motivación autodeterminada de los alumnos y los efectos sus niveles de motivación puedan tener sobre la conducta. Estudios previos afirman que la motivación de los alumnos es la variable que tiene una relación más fuerte con el abandono de los estudios (García-Dantas et al., 2013). Esta afirmación concuerda con el modelo explicativo de la motivación que se ofrece en nuestro trabajo (Estudio 2), en el que la motivación intrínseca y su contrario (la desmotivación) median entre la autonomía y competencia percibidas y el esfuerzo y compromiso en los estudios de música. Estos resultados coinciden con los de Ibañez (2016), quien encontró una relación positiva entre la desmotivación y el abandono, el cual, a su vez, se asocia a un bajo interés y rendimiento.

En consonancia con resultados de estudios previos (Philippe et al., 2009; Vallerand et al., 2003; Vallerand, 2010), la muestra de alumnos de conservatorios de música estudiada aquí presenta unos altos niveles de motivación intrínseca, integrada o identificada (Estudio 2). Así, estos autores destacan la pasión musical como una de

las actividades prototípicas que, recordemos, se relaciona con una mayor motivación autodeterminada.

Uno de los objetivos del Estudio 2 de esta tesis consistió en adaptar y validar los instrumentos que permitan medir los niveles motivacionales de alumnos de conservatorios profesionales de música. Se han abordado varios aspectos de la percepción que los alumnos tienen de su situación como estudiantes de música en conservatorio, a saber: Autonomía percibida, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación para estudiar en el conservatorio y compromiso con estas enseñanzas. Hasta el momento, los estudios realizados para medir la motivación en el alumnado se han enfocado en la educación primaria, secundaria o superior, sin atender las enseñanzas de música en conservatorios.

Respecto a la escala de Motivación en Educación (adaptada de Núñez et al., 2004 y Vallerand et al., 1989) los resultados son similares a los encontrados por Navas et al. (2012), que afirman que el compromiso en los estudios musicales nace de las expectativas laborales, la importancia de la titulación obtenida, y del propio gusto por la música (justamente lo contrario a la desmotivación).

El concepto de motivación autodeterminada, presentado por Deci y Ryan (2000), se ajusta bien al mundo de la música, como muestran los resultados aquí obtenidos de la escala de motivación. Así, en nuestros resultados, los ítems que miden la motivación intrínseca han obtenido medias más altas que el resto de formas de motivación.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN, PROSPECTIVA DE FUTURO Y CONCLUSIONES GENERALES

Como ya indica Evans (2015) en su revisión sobre la SDT en educación musical, de las necesidades psicológicas básicas, la conectividad o compromiso de las relaciones es el que presenta medias más altas en el presente estudio.

En cuanto a la evidencia de validez de los instrumentos empleados, las propiedades psicométricas observadas son aceptables. Lo que encaja tanto con los índices de ajuste de los instrumentos originales (Belando et al., 2012; Deci y Ryan, 2000; Gagné, 2003; Vallerand et al., 1989), como con sus adaptaciones al español (Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo, y Conte, 2011; Núñez et al., 2006).

Por otra parte, las correlaciones entre subescalas o variables latentes vienen a corroborar los resultados encontrados en los estudios previos (Vallerand et al., 1992, 1993). En la escala de Motivación en Educación, las subescalas relativas a la motivación intrínseca al logro, al conocimiento o a las experiencias estimulantes presentan unas correlaciones más robustas que las que se dan entre el resto de subescalas, algo que ya predice la teoría (Vallerand et al., 1989). La evidencia de un continuo motivacional (Deci y Ryan, 2000) también es refrendada por los datos aquí recogidos, en los que las correlaciones entre subescalas cercanas son mayores que con aquellas situadas en el otro extremo (desmotivación y motivación intrínseca, por ejemplo).

En cuanto a las fluctuaciones de las variables observadas atendiendo al curso en que se encuentren los alumnos, se observa una mayor motivación extrínseca identificada en el último curso, cuya

media de edad es 17.77 años. Algo que concuerda con el estudio de Kyndt et al. (2015), quienes afirman que la motivación autodeterminada crece desde los 16 años hasta los 18 años. Coinciden también las medias de la variable Motivación Extrínseca con Regulación Identificada y la variable Motivación Intrínseca al Conocimiento y la variable Compromiso, que son las mayores por curso en toda la muestra, con las conclusiones que apuntan Guay et al. (1994), que afirman que una motivación más autodeterminada está positivamente relacionada con la persistencia y rendimiento.

Por su parte, todas los ítems y variables latentes del instrumento que mide la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas son mayores que 0.28, en consonancia con los resultados de Vlachopoulos y Michailidou (2006). Estos autores encuentran en su validación de la escala de las necesidades psicológicas básicas relaciones positivas moderadas entre los diferentes factores que componen la escala completa.

Además, los índices de ajuste encontrados para los instrumentos adaptados son adecuados, al igual que los que ofrecen los originales de dichas escalas. Así, las subescalas de la adaptación para alumnos de conservatorios de música de la Escala de Motivación en Educación presentan una coherencia interna tan alta como las originales (Vallerand et al. 1989). Resultados que también se observan en los cuestionarios de Soporte a la Autonomía (Gillet et al., 2010; León et al., 2010). En cuanto al instrumento que mide la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, encontramos que la inclusión

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN, PROSPECTIVA DE FUTURO Y CONCLUSIONES GENERALES

del ítem 11 producía un valor del índice de fiabilidad compuesto menor que 0.7, por lo que, a pesar de estar incluido en los originales que sirvieron de fuente para la presente adaptación (Deci y Ryan, 2000; Gagné, 2003) se desechó en el análisis de datos. Posiblemente su redacción como ítem inverso sea la causa de este desajuste.

Por último, en la Escala de Grado de Compromiso, las altas medias obtenidas coinciden con las obtenidas de la versión en el ámbito deportivo de Belando et al. (2012), y la consistencia interna es incluso más alta en el cuestionario para estudiantes de conservatorios de música.

En general, puede decirse que los instrumentos adaptados son adecuados para su uso con estudiantes de conservatorio. Estos instrumentos pueden servir para aumentar el número de investigaciones sobre motivación llevadas a cabo en el ámbito musical en conservatorios, hasta ahora escasas.

Teniendo en cuenta la motivación de los estudiantes, en el Estudio 2 se expone un modelo explicativo que parte de la base de que la motivación está determinada por el apoyo a la autonomía y la satisfacción de las necesidades básicas (Deci y Ryan, 2008a; Legutki, 2010; Meyer et al., 2015; West, 2013). Este modelo se ve apoyado por numerosos estudios previos en otros ámbitos de la educación, como la educación física (Ntoumanis y Standage, 2009) y la danza (Balaguer et al., 2011). Asimismo, presenta unos valores de consistencia aceptables y explica un porcentaje cercano al 61% de la varianza. Así, en consonancia con los trabajos de Deci et al. (1994) y Ryan y Deci

(2000b), el fomento de la autonomía es relevante para la motivación de los estudiantes que cursan estudios en conservatorios de música. De hecho, en contextos que promueven la autodeterminación tienden a darse formas más autorreguladas de motivación. Una conclusión que también confirman Peng et al. (2013), De Meyer et al. (2015) y León et al. (2015) los cuales relacionan los niveles de autonomía percibidos por el alumnado con la autorregulación de la motivación. El buen ajuste del modelo viene a refrendar el estudio de Vallerand et al. (1997), el cual encuentra relación positiva entre el apoyo a la autonomía percibido y la motivación autodeterminada (que mediará en la permanencia del alumno). En definitiva, el modelo que en esta tesis se presenta viene a corroborar la conclusión de Chirkov (2009), quien afirma la universalidad del soporte de la autonomía en la satisfacción de las necesidades básicas.

Por otra parte, se encontraron relaciones positivas entre el esfuerzo (como variable relacionada con el rendimiento académico, la persistencia en la actividad y la falta de procrastinación) y la motivación autorregulada. Algo que ya estudiaron Guay et al. (2008) y Deci et al. (1991), encontrando, al igual que en el modelo que aquí se presenta, relaciones positivas entre ambas variables. De modo similar, los estudios de Katz et al. (2013), y de Senécal et al. (1995), evidencian que la motivación autónoma tienen un papel importante en el esfuerzo y se relaciona negativamente con la procrastinación.

Íntimamente relacionado con el esfuerzo en el estudio, hallamos el rendimiento académico, y ambos factores, siguiendo a

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN, PROSPECTIVA DE FUTURO Y CONCLUSIONES GENERALES

Kusurkar et al. (2012), se relacionan positivamente con el nivel de motivación. Y, también referido al esfuerzo, la revisión de Deci y Ryan (2000) relaciona negativamente la motivación más extrínseca con el esfuerzo. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ha sido estudiada en numerosas ocasiones. Partiendo de estudios previos precedentes (Deci et al., 1996; La Guardia et al., 2000; Ryan et al., 2016), en el presente modelo se ha tenido en cuenta la importancia de las relaciones en el contexto educativo, en relación con el nivel motivacional de los alumnos. Otros autores como Jang et al. (2016) confirman la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, de cara a un mejor rendimiento (que, como ya se ha dicho, está estrechamente relacionado con el esfuerzo). De hecho, el compromiso, tal y como concluyen Lee y Reeve (2012), es un buen indicador del nivel de motivación de los alumnos.

Por otro lado, el modelo presentado en el Estudio 2 propone que la motivación intrínseca se apoya en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, tal y como describe Legutki (2010). Este autor concluye que hay una correlación positiva entre ambas variables, dentro del ámbito de los estudiantes de música. De manera análoga a Legutki (2010), también se encuentra relación positiva entre el soporte a la autonomía recibido y la percepción de competencia.

Una vez evaluado el nivel de motivación del alumnado y las variables explicativas del mismo, el Estudio 3 presenta un programa *online* cuyo objetivo fue aumentar el conocimiento sobre motivación

de los profesores de conservatorio. Así, cabe destacar que el contenido de los aspectos abordados en los paquetes de ayuda de cada escenario, además del enfoque que éstos tenían, parte de las evidencias ofrecidas en diferentes estudios. Por ejemplo, Deci et al. (1991), Deci et al. (1999, 2001), Ryan (1995), y Deci y Ryan (2000) abogan por una adecuada gestión de las recompensas; Deci y Ryan (2000) en sus conclusiones proponen evitar la competitividad y dar opciones (en cuanto a las tareas, el modo de abordarlas y llevarlas a cabo). Por ello, en el programa instruccional diseñado se han contemplado estas premisas en todo momento. Así, el camino del aprendizaje durante los escenarios era escogido de entre las opciones propuestas por el alumno, al igual que el enfoque de las tareas a realizar. En cuanto a las recompensas, el *feedback* dado en todo momento no se centraba en el éxito o fracaso de las tareas, sino en el proceso seguido, aportando valor al trabajo de cada alumno, evitando la competitividad. Por su parte, Karz y Assor (2006) enfatizan la importancia de mostrar empatía con el alumnado y de ofrecer explicaciones racionales. Esto está en consonancia con el uso de un lenguaje informativo, no evaluativo (Reeve y Halusic, 2009), y la conveniencia de adaptar la dificultad de las tareas y fomentar las relaciones entre compañeros (Rinaldo et al., 2014). De manera similar, en el programa se ha dado gran importancia al modo de transmitir la información que facilite la comprensión de conceptos e informe sin dar la impresión de estar evaluando. Las tareas diseñadas en el programa permitían adaptarse a cada alumno, y los foros incluidos en el menú principal del curso fomentaban las relaciones entre compañeros. Por otra parte, el

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN, PROSPECTIVA DE FUTURO Y CONCLUSIONES GENERALES

programa siguió el planteamiento de generar entornos alejados del control y la presión, tal y como proponen De Meyer et al. (2015). Además, el programa instruccional trataba de asistir a los estudiantes para que desarrollaran objetivos prácticos de aprendizaje, reconocía el esfuerzo y las estrategias, más que las habilidades y los resultados, así como promovía una relación bidireccional con el estudiante. Todo ello de acuerdo con las aportaciones de West (2013) y Evans (2015), que sintetizan gran parte de las pautas a seguir cuando se trata la motivación en el entorno de las enseñanzas de música. En suma, todas estas líneas de trabajo no sólo fueron presentadas a los alumnos del curso *online* en los diferentes recursos de ayuda, sino que también constituyeron la base del planteamiento didáctico que se hizo de los contenidos del curso.

Los resultados de Estudio 3 muestran que participar en el curso aumenta el conocimiento que los docentes muestran sobre la motivación (OE4). Estos resultados apoyan la idoneidad del curso para profesores de conservatorio.

4.2.Limitaciones y prospectiva.

El entorno académico y laboral del conservatorio presenta unas características que no son comunes a los demás centros educativos. La denominación de enseñanzas de regimen especial (que comparte en cuanto a categorización administrativa con el resto de enseñanzas artísticas, escuelas de idiomas y enseñanzas deportivas), aunque opinable, no es casual. Se trata de enseñanzas no obligatorias, con un importante componente vocacional para alumnos y profesores. Por

otra parte, existe una sensación entre los docentes de conservatorios de música de cierta desconexión con la administración, lo que se traduce en una menor participación en proyectos de formación y una visión limitada de la investigación educativa. Ésta se contempla casi exclusivamente desde el punto de vista cualitativo no experimental, tal y como reflejan López-Cano y San Cristóbal (2014) en su revisión bibliográfica y reflexión sobre la investigación artística en música. En ese sentido, el presente trabajo supone un paso adelante en el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje en el entorno de conservatorios de música. No obstante, existen una serie de limitaciones que hay que tener en cuenta.

En primer lugar, la participación en los estudios descritos en esta tesis ha sido muy desigual, no pudiéndose generalizar los resultados. El conservatorio de Teruel se planteaba en un principio como el epicentro del trabajo de investigación, pero se dieron numerosas circunstancias en la toma de datos en el tiempo 1 (datos muy sesgados, en los que no se recogieron cuestionarios del alumnado de varias especialidades o cursos, poca confianza en la gestión del anonimato en los cuestionarios de profesores), que llevaron a desechar la idea de varios niveles de intervención (taller presencial y curso *online* para los profesores en Teruel, únicamente taller presencial en Alcañiz). Así, y ya que en la toma de datos previa a la intervención en el conservatorio de Alcañiz fue más exitosa, se consideraron a los dos centros como parte del grupo experimental.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN, PROSPECTIVA DE FUTURO Y CONCLUSIONES GENERALES

En cuanto al grupo control, en principio formado únicamente por el conservatorio profesional de música de Zaragoza, tuvo después que incorporar el conservatorio de Huesca, puesto que la implicación del equipo directivo, profesorado y alumnado zaragozano fue muy deficiente. Gracias a la participación del conservatorio de Huesca se consiguió un número de alumnos adecuado para realizar pruebas estadísticas más sólidas. Por ello, el intervalo entre el tiempo 1 y el tiempo 2 en las tomas de datos fue distinto en el conservatorio de Huesca, donde se tomaron datos en septiembre de 2016 y en junio de 2017.

Por otra parte, la mortalidad experimental fue muy severa, de modo que gran cantidad de individuos que completaron los cuestionarios en el tiempo 1 no coincidía con los que lo hicieron en el tiempo 2, imposibilitando un seguimiento de los resultados asociados a la intervención. Las razones de esta mortalidad fueron las fechas elegidas para la segunda toma de datos (últimas semanas de clase) en las que el calendario de actividades extraescolares (conciertos final de curso, audiciones, etc.) trastocaba el ritmo normal de las clases, dificultando la recogida de datos.

En segundo lugar, y en cuanto al diseño del curso *online*, se tuvo que ajustar el diseño a las posibilidades de la plataforma Moodle que provee CATEDU. Se trata de un espacio cuya interfaz de usuario no es demasiado amigable y, aunque como portal tiene muchas posibilidades, puede generar unos costes indirectos para los usuarios en cuanto a tiempo de aprendizaje de manejo de la plataforma.

Además, el número de participantes matriculados fue extraordinariamente bajo, y aún más lo fue la cantidad de alumnos del curso *online* que completaron el 100% del mismo. Este hecho, unido a la mortalidad experimental sufrida, hizo inviable estudiar las posibles influencias de la intervención realizada sobre los niveles motivacionales de alumnado y profesorado. Una circunstancia que nos sugiere repetir en el futuro el curso con un mayor número de participantes.

Por otra parte, se detectó una situación inconveniente en los cuestionarios de evaluación inicial en el curso *online*. El entorno Moodle, además de observar las puntuaciones de cada evaluación, devuelve datos con los tiempos empleados en los tests que las conforman. Así, y mientras que en el grupo control los tiempos de realización del cuestionario (en papel) no pasaban de los 20 minutos, en el grupo experimental había una gran diferencia entre unos participantes y otros. Algunos estudiantes del curso *online* invirtieron, en la evaluación inicial, una cantidad desproporcionada de tiempo (considerando que eran 10 preguntas tipo test), lo que coincidió con unas calificaciones anormalmente altas en la misma. Esto parece indicar que esos estudiantes han contrastado las preguntas del test con fuentes de ayuda para conseguir una mejor puntuación. Algo que refrenda el hecho de haber obtenido esos mismos alumnos calificaciones más bajas en la evaluación final que en la inicial. Este hecho plantea la dificultad de las evaluaciones *online* cuando no se puede controlar el acceso a la información. En futuros trabajos se podría controlar y limitar el tiempo de la evaluación.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN, PROSPECTIVA DE FUTURO Y CONCLUSIONES GENERALES

A pesar de estas limitaciones, esta tesis abre un nuevo campo en el que investigar acerca de la motivación de docentes y discentes bajo la perspectiva de la SDT. Por una parte, y, al igual que se ha elaborado un modelo explicativo de la motivación en el alumnado, es de la máxima prioridad elaborar modelos estadísticos para modelar la motivación del profesorado. Ello permitirá mejorar la percepción que el docente tiene de su situación en el entorno laboral y revertir en una mejora de los niveles motivacionales del alumnado. Además, a la luz de los resultados de la toma de datos de alumnos, la tarea inmediata deberá ser analizar las implicaciones que los niveles motivacionales tienen en cuanto a la permanencia en los estudios de música, relacionando desmotivación con abandono y motivación intrínseca con compromiso real. Asimismo, se podría plantear una adaptación de este trabajo a los alumnos de enseñanzas elementales, anticipando en lo posible la problemática que ya se da en cursos posteriores.

Una de las líneas futuras con mayor aplicabilidad consistiría en relacionar los resultados de futuras ediciones del curso *online* con su efecto sobre la percepción que los alumnos tengan del estilo docente en cuanto a soporte de la autonomía (Balaguer et al., 2011; Deci y Ryan 2000; Vallerand et al., 1997).

Desde una perspectiva más amplia, el trabajo expuesto en esta tesis doctoral puede servir como punto de partida para un proyecto más ambicioso que implique a la administración educativa. Lo más ventajoso sería conseguir un proyecto de formación en recursos motivacionales para los docentes de conservatorios, como medida

para frenar el abandono del alumnado. Desarrollar un proyecto de innovación para toda la comunidad aragonesa basado en las directrices de la SDT a buen seguro contribuirá a la mejora de los índices de rendimiento de los conservatorios de música.

4.3. Conclusiones.

Como docente de un conservatorio profesional de música, la percepción de las circunstancias que rodean a los alumnos genera inquietud. La carga lectiva, el tiempo de estudio personal que debe dedicarse (y que aumenta con los cursos), la aridez de los contenidos técnicos (imprescindibles para un buen desarrollo instrumental), los sacrificios que implica (tiempo de ocio, audiciones, etc.) son elementos que pueden inclinar la balanza al lado negativo en una experiencia que debería ser enriquecedora. Por ello, resulta de la mayor utilidad abordar la motivación de los estudiantes, pues, en definitiva, es el único factor modelable en una situación plagada de condicionantes. Teniendo esto en cuenta, esta tesis ofrece varias conclusiones que pueden ser de utilidad para las enseñanzas de música en conservatorios:

- A. La preocupación que la administración educativa y los propios docentes muestran por el abandono de los estudios musicales está justificada en la comunidad de Aragón, cuyos conservatorios profesionales de música sufren una disminución de alumnado marcada conforme avanzan los cursos de las enseñanzas profesionales.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN, PROSPECTIVA DE FUTURO Y CONCLUSIONES GENERALES

- B. Es posible medir de modo fiable un constructo como es la motivación a través de una serie de cuestionarios que abordan la percepción de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el compromiso y esfuerzo, el soporte a la autonomía y la regulación de la motivación.
- C. Se ha conseguido explicar la motivación en el alumnado partiendo de un modelo basado en la literatura previa en otros ámbitos de la educación, por lo que se puede plantear eficazmente un programa destinado a mejorar los niveles motivacionales del alumnado.
- D. El programa de aprendizaje de la motivación autodeterminada, en su versión piloto, queda validado, demostrando el aprendizaje de los profesores participantes en cuanto a conceptos teóricos y recursos prácticos extraídos de la literatura científica.
- E. El colectivo de profesores y alumnos de conservatorios presentan características ligeramente diferentes a los de otros ámbitos educativos en cuanto a su percepción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, siendo la conectividad una variable significativamente menos importante que la autonomía y la competencia.

CAPÍTULO 5. BIBLIOGRAFÍA

- Abós, Á., Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A., & García-González, L. (2016). El soporte de autonomía en educación física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. *RICYDE.Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*, 12, 65-78
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72.
- Almolda-Tomás, F., Sevil-Serrano, J., Julián-Clemente, J., Abarca-Sos, A., Aibar-Solana, A. , & García-González, L. (2014). Aplicación de estrategias docentes para la mejora de la motivación situacional del alumnado en Educación Física. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (2), 391-418.
- Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., Caruana, S., Cohen, J., & Finez, L. (2015). Autonomy-supportive and controlling styles of teaching. *Swiss Journal of Psychology*, 74 (3), 141-158.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and wellbeing in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (10), 2045-2068.

CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA

- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development, 35* (2), 201-216.
- Balaguer, I., Castillo, I., L Duda, J., Quested, E. , & Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. RICYDE. *Revista Internacional De Ciencias Del Deporte, 7* (25), 305-319
- Bandura, A. (1987). Teoría social del aprendizaje. Madrid (España), S.L.U. Espasa Libros.
- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal, 21* (4), 755-765.
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music, 39* (1), 123-138.
- Broadbent, J., & Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education, 27*, 1-13.
- Browne M. W., & Cudeck R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Beverly Hills, CA: Sage.

- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology, 100* (4), 977-987
- Carrasco, A. M. V. (2016). Entrevista a Víctor Pliego de Andrés (catedrático del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid). *Artseduca, 9*, 94-97.
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, C., & Martins, L. (2014). Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: Effects of a field-based, long-term intervention program. *International Journal of Sports Science & Coaching, 9* (6), 1325-1340.
- Chanal, J., & Guay, F. (2015). Are autonomous and controlled motivations school-subjects-specific? *PloS One, 10* (8), e0134660, 1-21.
- Chen, K., & Jang, S. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior, 26* (4), 741-752.
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *School Field, 7* (2), 253-262.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools, 49* (7), 622-630.

CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA

- Colletta, M., Pascual, L. De Música, & C. Blanca, B.. (2010). ¿ Las emociones experimentadas por un alumno, mediante la ejecución de una obra musical, condicionan el aprendizaje? *Actas de la IX Reunión de SACCoM*, pp. 39-56.
- Colom, A. (1997). Postmodernidad y educación. fundamentos y perspectivas.[versión electrónica]. *Educación y Cultura*.7-17.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39 (5), 631-655.
- de León Barranco, L. P. (2017). Las enseñanzas profesionales de música: análisis DAFO. *Música oral del Sur: revista internacional*, 14, 253-260.
- Deci, E. L. (2009). Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *School Field*, 7 (2), 244-252.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62 (1), 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological bulletin*, 125 (6), 627-668.

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71* (1), 1-27.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19* (2), 109-134.
- Deci E.L., & Ryan R.M. (1995) Human Autonomy. In: Kernis M.H. (eds) *Efficacy, Agency, and Self-Esteem* (31-57). The Springer Series in Social Clinical Psychology. Springer, Boston, MA
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11* (4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-Determination Research, 3-33*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49* (1), 14-34.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie Canadienne, 49* (3), 182-185.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8* (3), 165-183.

CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73* (5), 642-650.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26* (3-4), 325-346.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation, 38*, 237-288.
- Dobrow, S. R. (2013). Dynamics of calling: A longitudinal study of musicians. *Journal of organizational behavior, 34* (4), 431-452.
- Early, D. M., Berg, J. K., Alicea, S., Si, Y., Aber, J. L., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). The impact of every classroom, every day on high school student achievement: Results from a school-randomized trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 9* (1), 3-29.
- Early, D. M., Rogge, R. D., & Deci, E. L. (2014). Engagement, alignment, and rigor as vital signs of high-quality instruction: A classroom visit protocol for instructional improvement and research. *The High School Journal, 97* (4), 219-239.

- Expósito, C., Almagro, B., Tornero Quiñones, I., & Saenz, P. (2012). Propuesta de intervención para mejorar la motivación del alumnado en las clases de educación física. *Revista Digital: EF Deportes, 174*, 34-52.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration, 49* (3), 256-275.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28* (4), 514-525.
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology, 26* (1), 5-23.
- Frega, A. L. (2015). Creativity in art teaching. *Journal for Educators, Teachers and Trainers 1* , 6-8.
- Gagné, M. (2009). A model of knowledge sharing motivation. *Human Resource Management, 48* (4), 571-589.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26* (4), 331-362.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement, 70* (4), 628-646.

CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA

- García-Dantas, A., González, J., & González, F. (2014). Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. *Cuadernos De Psicología Del Deporte, 14* (1), 39-44.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Paty, E., Gobancé, L., & Berjot, S. (2010). French validation and adaptation of the Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings to the sport context. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 8* (2), 117-128.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education, 15* (1), 77-95.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education, 39*, 1-11.
- Gottfried, A. E. (1983). Intrinsic motivation in young children. *Young children, 39* (1), 64-73.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology, 77* (6), 631-645.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational psychology, 82* (3), 525-538.

- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology, 93* (1), 3.
- Granados, D. I. (2016). *Motivación, autoconcepto físico, evaluación de las competencias docentes y posibles causas de abandono en las enseñanzas básicas de danza en los conservatorios profesionales de Andalucía* (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49* (3), 233-240.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences, 20* (6), 644-653.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education, 1* (3), 211-233.
- Guay, F., Valois, P., Falardeau, É., & Lessard, V. (2016). Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written french. *Learning and Individual Differences, 45*, 291-298.

CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA

- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 16*, 26-36.
- Haivas, S., Hofmans, J., & Pepermans, R. (2012). Self-determination theory as a framework for exploring the impact of the organizational context on volunteer motivation: A study of romanian volunteers. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 41* (6), 1195-1214.
- Harrist, A. W., & Waugh, R. M. (2002). Dyadic synchrony: Its structure and function in children's development. *Developmental Review, 22* (4), 555-592.
- Haselhuhn, C. W., Al-Mabuk, R., Gabriele, A., Groen, M., & Galloway, S. (2007). Promoting positive achievement in the middle school: A look at teachers' motivational knowledge, beliefs, and teaching practices. *RMLE Online, 30* (9), 1-20.
- Hatfield, J. L. (2017). *Determinants of motivation and self-regulation in aspiring musicians. the mental edge of musicianship*. Norges musikkhøgskole. Oslo, Noruega.

- Holgado, F. P., Navas, L., & Marco, V. (2013). The Students' Academic Performance at the Conservatory of Music: A Structural Model from the Motivational Variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2), 257-271.
- Huerta, R. (2010). Investigación por estudios de caso en el aula de música. En “*Actas del I Congreso Internacional de Investigación en Música*”(pp. 18-26).
- Iwaniec, J. (2014). Motivation of pupils from southern poland to learn english. *System*, 45, 67-78.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84 (4), 686-701.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. En D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology* (pp. 3-25). New York: Russell Sage Found
- Katz, I. & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19 (4), 429.

CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA

- Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38 (1), 111-119.
- Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2 (1), 51-60.
- Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A., & Seidel, T. (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35, 94-103.
- Korthagen, F. A., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244.
- Kusurkar, R., Ten Cate, T. J., Vos, C., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18 (1), 57-69.
- Kyndt, E., Coertjens, L., Van Daal, T., Donche, V., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2015). The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 39, 114-123.

- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (3), 367-384.
- Lalande, D., Vallerand, R. J., Lafrenière, M. K., Verner-Filion, J., Laurent, F., Forest, J., & Paquet, Y. (2017). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. *Journal of Personality*, 85 (2), 163-178.
- Lee, W., & Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: Being in synch with students. *Educational Psychology*, 32 (6), 727-747.
- Legutki, A. R. (2010). *Self-determined music participation: The role of psychological needs satisfaction, intrinsic motivation, and self-regulation in the high school band experience* (Tesis Doctoral, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., & Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la échelle de satisfacción des besoins psychologiques en el contexto educativo. *Anales De Psicología*, 27 (2), 405-411.
- León, J., Núñez, J. L., & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 156-163.

CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA

- León, J., Núñez, J. L., Ruiz-Alfonso, Z., & Bordón, B. (2015). Rendimiento académico en música: Efecto de la motivación intrínseca y el pensamiento crítico. *Revista De Psicodidáctica*, 20 (2), 377-391.
- Leroy, H., Anseel, F., Gardner, W. L., & Sels, L. (2015). Authentic leadership, authentic followership, basic need satisfaction, and work role performance: A cross-level study. *Journal of Management*, 41 (6), 1677-1697.
- Litalien, D., Morin, A. J., Gagné, M., Vallerand, R. J., Losier, G. F., & Ryan, R. M. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 67-82.
- López De La Llave, A., & Pérez-Llantada, M. C. (2006). Psicología para intérpretes artísticos. *Madrid: Thomson/Paraninfo*.
- Lorenzo Quiles, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española 1939-2002. *Biblid*, 19, 13-33.
- Lorenzo, S., & Escandell, O. (2003). El abandono de los estudios musicales en el conservatorio superior de música de las palmas de gran canaria: La opinión de los profesores del centro [dropout from music studies in the higher music conservatory of las palmas de gran canaria: The opinions of the teachers of the centre]. *Anuario De Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 101-116.

- Madariaga, J., & Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y Educación*, 23 (3), 463-476.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The rosenberg self-esteem scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (2), 458-467.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37 (1), 91-110.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42 (5), 34-37.
- Morales-Bueno, P., & Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de manassero y vázquez. *Educación y Educadores*, 12 (3), 33-52.
- Moreno-Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez-Galindo, C., & Conte Marín, L. (2011). Validación de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7 (26), 355-369.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2014). Mplus User's Guide (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Navas Martínez, L., Marco Rico, V., & Holgado Tello, F. P. (2012). Las metas de ejecución: Su inexistencia en los estudiantes de conservatorio. *Revista De Investigación En Educación*, 10 (1), 172-179.

CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA

- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *School Field*, 7 (2), 194-202.
- Núñez, J. L., Grijalvo, F., Fernández, C., & Martín-Albo, J. (2013). Validación de la versión española de la escala de motivación global en el contexto educativo universitario. *Revista Mexicana De Psicología*, 30 (2), 131-142.
- Núñez, J. L., León, J., González, V., & Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista De Psicología Del Deporte*, 20 (1), 223-242.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la escala de motivación educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios De Psicología*, 31 (1), 89-100.
- Oriol, N. (2017). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica De LEEME*, 16, 1-33.
- Otto Castrillo, J., Sevil Serrano, J., Abós Catalán, Á., & García - González, L. (2015). Efectos del estilo docente en una unidad didáctica de tagrugby sobre variables motivacionales, situacionales y contextuales. *Revista de Ciencias del Deporte*, 11 (3), 193-208.

- Öza, H. (2016). Metacognitive awareness and academic motivation: A cross-sectional study in teacher education context of turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232 (2016) 109 – 121.
- Peng, S., Cherng, B., Chen, H., & Lin, Y. (2013). A model of contextual and personal motivations in creativity: How do the classroom goal structures influence creativity via self-determination motivations? *Thinking Skills and Creativity*, 10, 50-67.
- Philippe, F. L., Vallerand, R. J., & Lavigne, G. L. (2009). Passion does make a difference in people's lives: A look at well-being in passionate and non passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1 (1), 3-22.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y epistemología*. Buenos Aires, Emecé.
- Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, I. P., Monteiro, A. C., & Fiorese, L. (2016). (Des) motivação na educação física escolar: Uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Brasileira De Ciências do Esporte*, 38 (3), 259-266.
- Quiles, M. R., Moreno-Murcia, J. A., & Lacárcel, J. A. V. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75.

CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA

- Radel, R., Pelletier, L., Baxter, D., Fournier, M., & Sarrazin, P. (2014). The paradoxical effect of controlling context on intrinsic motivation in another activity. *Learning and Instruction, 29*, 95-102.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology, 23* (3), 312-330.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *School Field, 7* (2), 145-154.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28* (2), 147-169.
- Ruiz del Castillo, E., & Gutiérrez, J. J. Proyecto de dirección del conservatorio profesional de música de zaragoza. UNIR, La Rioja
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63* (3), 397-427.
- Ryan, R. M. (2012). *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25* (1), 54-67.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 141-166.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74 (6), 1557-1586.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 550.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2013). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. En *The exploration of happiness* (pp. 117-139) Springer.
- Ryan, R. M., & Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *School Field*, 7 (2), 263-272.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The Journal of Experimental Education*, 60 (1), 49-66.

CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA

- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence, 14* (2), 226-249.
- Ryan, R., Vallerand, R., & Deci, E. (1984). Intrinsic motivation in sport: A cognitive evaluation theory interpretation. *Cognitive Sport Psychology, 231-242*.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135* (5), 607-619.
- Socorro, S. L. (2013). *El Abandono En Los Centros De Educación Musical Reglada En Canarias*. Tesis doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology, 95* (1), 97-110.
- Stapleton, L.M. (2006). Using multilevel structural equation modeling techniques with complex sample data. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *A Second Course in Structural Equation Modeling* (pp. 345–383). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 39* (4), 342-358.
- Thuyvy, T. N., & Deci, E. L. (2016). Can it be good to set the bar high? the role of motivational regulation in moderating the link from high standards to academic well-being. *Learning and Individual Differences, 45*, 245-251.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research, 119* (1), 353-372.
- Uribe, C., & Mart, C. H. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente, 13*(24), 329-346.
- Valencia Déniz, R. (2011). *Motivación académica en alumnos del conservatorio profesional de música de las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de de Música de Canarias*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria .

CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA

- Valencia Déniz, R., Ventura del Rosario, E., & Escandell, M. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 77-100.
- Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49 (1), 1-13.
- Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 42, 97-193.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, & M., Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (4), 756-767.
- Vallerand, R. J. & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60 (3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (4), 1003-1017.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53 (1), 159-172.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41 (1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). Emerald Group Publishing Limited.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vijeh, Z. M. (2014). Divergent consequences of success and failure on language learners' self-improvement motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1179-1185.
- Wang, S., & Hsu, H. (2009). Using the ADDIE model to design second life activities for online learners. *Techtrends*, 53 (6), 76-81.

CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA

- West, C. (2013). Motivating music students: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31 (2), 11-19.
- Wild, T. C., Enzle, M. E., & Hawkins, W. L. (1992). Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (2), 245-251.
- Wilkesmann, U., & J. Schmid, C. (2014, May). Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. In *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship* (Vol. 2, No. 1, pp. 6-27). Emerald Group Publishing Limited.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (4), 767-779.
- Wong, M. M. (2000). The relations among causality orientations, academic experience, academic performance, and academic commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (3), 315-326.
- Zaragoza Loya, J. E. (2013). *Factores determinantes de abandono y permanencia en los estudios de bachillerato en música y arte de la facultad de música de la universidad autónoma de Tamaulipas (México)*(Tesis Doctoral, Universidad de Granada).

Zarza Alzugaray, F. J., Casanova López, Ó., & Orejudo Hernández, S. (2016). Ansiedad escénica y constructos psicológicos relacionados en estudiantes de cinco conservatorios superiores de música españoles. *Revista Internacional De Educación Musical* (4), 13-24.

Anexos

Anexo 1: Cuestionarios empleados en el Estudio 2.

CÓDIGO:	GÉNERO: M / F	EDAD:	INSTRUMENTO:	CURSO:
---------	------------------	-------	--------------	--------

Este cuestionario contiene ítems relacionados con su experiencia como alumno en el conservatorio. Sus respuestas son completamente anónimas y serán tratadas con confidencialidad. No hay respuestas correctas o incorrectas. Marque la respuesta que más se ajuste a su opinión, según la escala que figura a continuación. Por favor, sea honesto y sincero al contestar. Si tiene alguna duda consúltenos.

Gracias por colaborar.

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

Instrumento Apoyo a la Autonomía

1. Siento que mi profesor me da opciones y me permite elegir 1 2 3 4 5 6 7
2. Siento que mi profesor me da opciones y me permite elegir 1 2 3 4 5 6 7
3. Me siento entendido por mi profesor 1 2 3 4 5 6 7
4. Puedo ser sincero con mi profesor durante la clase ... 1 2 3 4 5 6 7
5. Mi profesor expresa su confianza en mi habilidad para hacerlo bien en el curso..... 1 2 3 4 5 6 7
6. Siento que mi profesor me acepta 1 2 3 4 5 6 7
7. Mi profesor se asegura de que realmente he entendido los objetivos de curso y lo que necesito hacer 1 2 3 4 5 6 7
8. Mi profesor me anima a hacer preguntas..... 1 2 3 4 5 6 7

ANEXOS

9. Tengo mucha confianza en mi profesor 1 2 3 4 5 6 7
10. Mi profesor contesta a mis preguntas de forma
exhaustiva y atenta 1 2 3 4 5 6 7
11. Mi profesor escucha como me gustaría hacer las
cosas 1 2 3 4 5 6 7
12. Mi profesor trata muy bien las emociones de la
gente 1 2 3 4 5 6 7
13. Siento que mi profesor se preocupa de mí como
persona..... 1 2 3 4 5 6 7
14. No me siento muy bien acerca del modo en que mi
profesor me habla 1 2 3 4 5 6 7
15. Mi profesor trata de entender cómo yo veo las
cosas antes de sugerir un nuevo modo de hacerlas 1 2 3 4 5 6 7
16. Me siento capaz de compartir mis sentimientos con
mi profesor 1 2 3 4 5 6 7

Instrumento Escala de Motivación en Educación

¿Por qué va usted al conservatorio?

1. Porque con el grado profesional de música podré encontrar algún trabajo remunerado..... 1 2 3 4 5 6 7
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas 1 2 3 4 5 6 7
3. Porque pienso que los estudios en el conservatorio me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido 1 2 3 4 5 6 7
4. Por los intensos momentos que vivo cuando interpreto música en público..... 1 2 3 4 5 6 7
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en el conservatorio ... 1 2 3 4 5 6 7
6. Por la satisfacción que siento cuando consigo aprender una obra musical nueva..... 1 2 3 4 5 6 7
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar el grado profesional de música 1 2 3 4 5 6 7
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso..... 1 2 3 4 5 6 7
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí 1 2 3 4 5 6 7
10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta. 1 2 3 4 5 6 7

ANEXOS

11. Por el placer de interpretar música de autores interesantes 1 2 3 4 5 6 7
12. En su momento, tuve buenas razones para ir al conservatorio; pero, ahora me pregunto si debería continuar en él..... 1 2 3 4 5 6 7
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales 1 2 3 4 5 6 7
14. Porque aprobar en el conservatorio me hace sentirme importante..... 1 2 3 4 5 6 7
15. Porque en el futuro quiero tener una “buena vida..... 1 2 3 4 5 6 7
16. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen 1 2 3 4 5 6 7
17. Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional 1 2 3 4 5 6 7
18. Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por la música que ciertos autores han escrito. 1 2 3 4 5 6 7
19. No sé por qué voy al conservatorio y francamente, me trae sin cuidado..... 1 2 3 4 5 6 7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro interpretar obras musicales difíciles..... 1 2 3 4 5 6 7
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente .. 1 2 3 4 5 6 7
22. Para tener un sueldo mejor en el futuro..... 1 2 3 4 5 6 7
23. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan .. 1 2 3 4 5 6 7

24. Porque creo que unos pocos años más de estudios
van a mejorar mi competencia como profesional 1 2 3 4 5 6 7
25. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo
diferentes temas interesantes 1 2 3 4 5 6 7
26. No lo sé; no consigo entender que hago en el
conservatorio..... 1 2 3 4 5 6 7
27. Porque el conservatorio me permite sentir la
satisfacción personal en la búsqueda de la
perfección dentro de mis estudios..... 1 2 3 4 5 6 7
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de
tener éxito en mis estudios..... 1 2 3 4 5 6 7

Instrumento Escala de Necesidades Psicológicas Básica

Indique, en los siguientes ítems, y según la escala que se proporciona a continuación, en qué medida se corresponde la afirmación con su punto de vista.

No se corresponde en absoluto	Se corresponde muy poco	Se corresponde un poco	Se corresponde medianamente	Se corresponde bastante	Se corresponde mucho	Se corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

En el conservatorio...

1. Creo que puedo decidir sobre la mejor forma de hacer las actividades en clase 1 2 3 4 5 6 7
2. Realmente me gustan los compañeros de clase 1 2 3 4 5 6 7
3. Me siento muy competente cuando realizo las actividades de clase 1 2 3 4 5 6 7
4. Los profesores me dicen que realizo bien las tareas de clase 1 2 3 4 5 6 7
5. Me siento presionado en los estudios 1 2 3 4 5 6 7
6. Me relaciono con los compañeros de clase 1 2 3 4 5 6 7
7. Me aísto de los demás cuando estoy en el conservatorio 1 2 3 4 5 6 7
8. Soy libre de expresar mis ideas y opiniones en clase... 1 2 3 4 5 6 7
9. Considero a los compañeros de clase como mis amigos 1 2 3 4 5 6 7
10. He sido capaz de aprender contenidos nuevos e interesantes en clase 1 2 3 4 5 6 7

11. Cuando estoy en clase, tengo que hacer lo que me dicen 1 2 3 4 5 6 7
12. La mayor parte de los días siento que consigo los objetivos que me propongo..... 1 2 3 4 5 6 7
13. Mis sentimientos se tienen en cuenta en clase e 1 2 3 4 5 6 7
14. En clase consigo demostrar mis capacidades 1 2 3 4 5 6 7
15. Mis compañeros de clase se preocupan por mí..... 1 2 3 4 5 6 7
16. Hay muchos compañeros de clase con los que me siento cómodo 1 2 3 4 5 6 7
17. Creo que puedo expresarme tal y como soy en clase... 1 2 3 4 5 6 7
18. Los compañeros de clase no tienen mucho en común conmigo..... 1 2 3 4 5 6 7
19. A menudo me siento muy capacitado para realizar las actividades de clase..... 1 2 3 4 5 6 7
20. Tengo muchas oportunidades para decidir por mí mismo cómo hacer las tareas de clase..... 1 2 3 4 5 6 7
21. A menudo los compañeros de clase me demuestran su amistad 1 2 3 4 5 6 7

Instrumento Escala de Grado de Compromiso

1. Estoy dispuesto a dejar otras cosas (amigos/as, estudios, tiempo de ocio, etc.) para destacar como músico (intérprete, compositor/a 1 2 3 4 5 6 7
2. Realmente quiero convertirme en un/a excelente músico en mi especialidad 1 2 3 4 5 6 7
3. Me preparo mentalmente cada vez que toco con el fin de sacar lo mejor de mí 1 2 3 4 5 6 7
4. Asisto siempre a las clases..... 1 2 3 4 5 6 7
5. Estudio con regularidad..... 1 2 3 4 5 6 7
6. He tomado la determinación de no abandonar mis estudios de música aunque aparezcan obstáculos (suspensos, etc.) 1 2 3 4 5 6 7
7. Acepto mi responsabilidad personal en los errores y trabajo duro para corregirlos..... 1 2 3 4 5 6 7
8. Pongo el 100% de mi concentración y esfuerzo en las clases 1 2 3 4 5 6 7
9. Pongo el 100% de mi concentración y esfuerzo en las actuaciones en público, vayan bien o mal 1 2 3 4 5 6 7
10. Doy todo lo que puedo, incluso cuando el desafío parece inalcanzable o más allá de mis posibilidades 1 2 3 4 5 6 7
11. Me siento más comprometido/a con progresar como músico que con cualquier otra cosa..... 1 2 3 4 5 6 7
12. Encuentro una gran diversión y realización

personal haciendo música 1 2 3 4 5 6 7

Anexo 2: Preguntas abiertas previas al taller presencial (inicio y final).

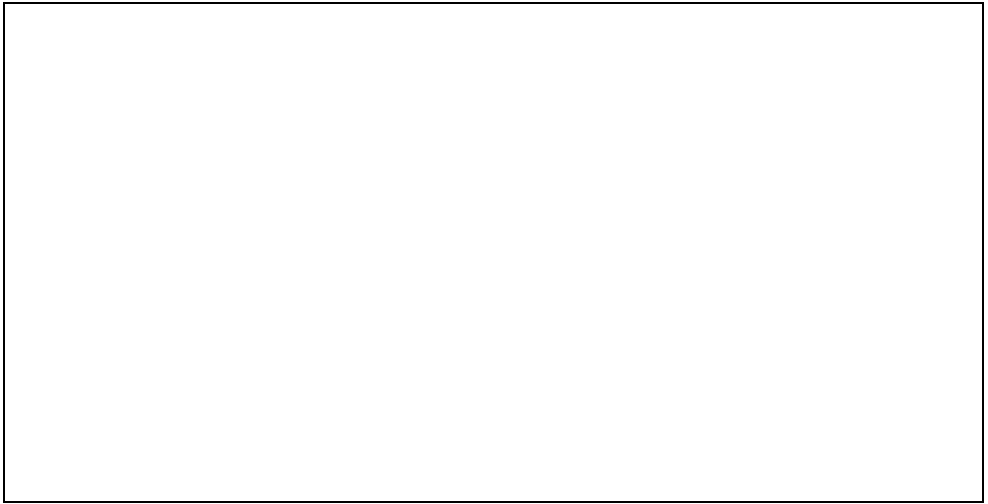
Datos Identificación:

¿Cuánto sabemos de la motivación?

1. ¿Cómo definirías la motivación?

2. ¿Qué diferencias crees que existen entre motivación extrínseca e intrínseca?

ANEXOS

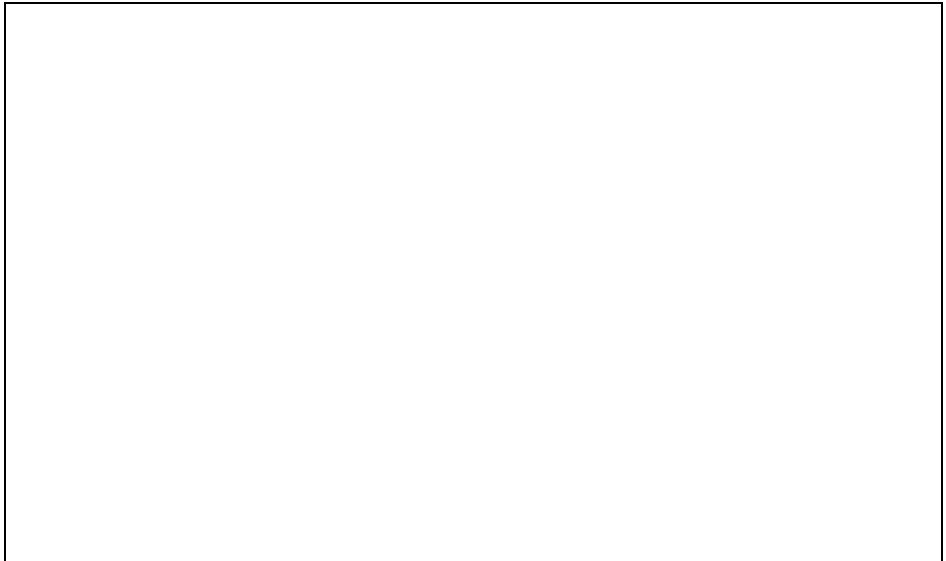


3. Escribe un ejemplo de cada una de ellas.

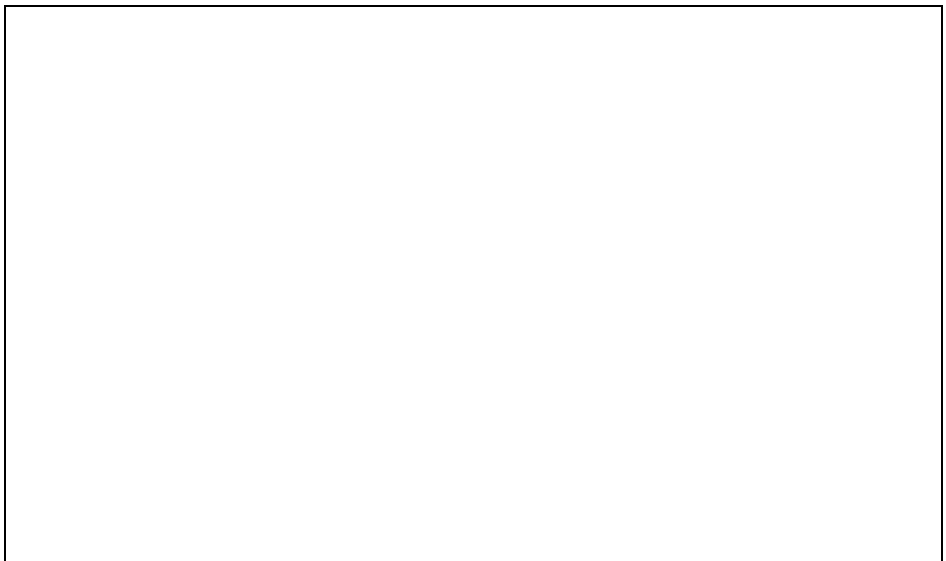
Ejemplo de motivación intrínseca:

Ejemplo de motivación extrínseca:

4. Pon un ejemplo de recursos que emplees para motivar a tus alumnos en el aula.



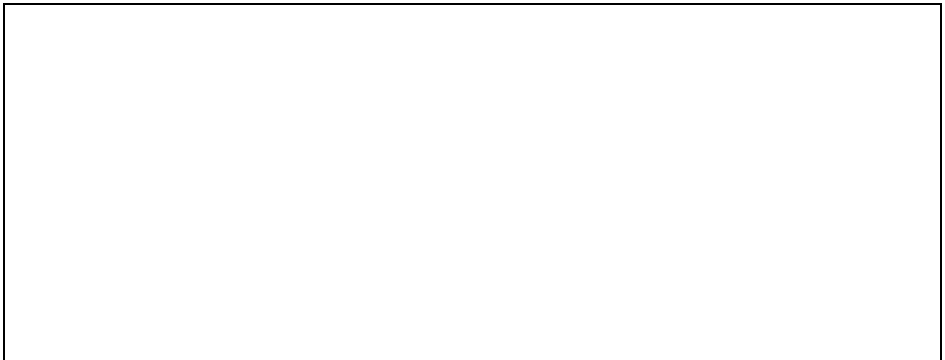
5. ¿Qué aspectos crees que influyen en la motivación de los alumnos en el conservatorio? Nombra al menos tres.



Datos Identificación:

¿Cuánto sabemos “ahora” de la motivación?

1. ¿Cómo definirías la motivación?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their answer to the first question.

2. ¿Qué diferencias crees que existen entre motivación extrínseca e intrínseca?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their answer to the second question.

3. Escribe un ejemplo de cada una de ellas.

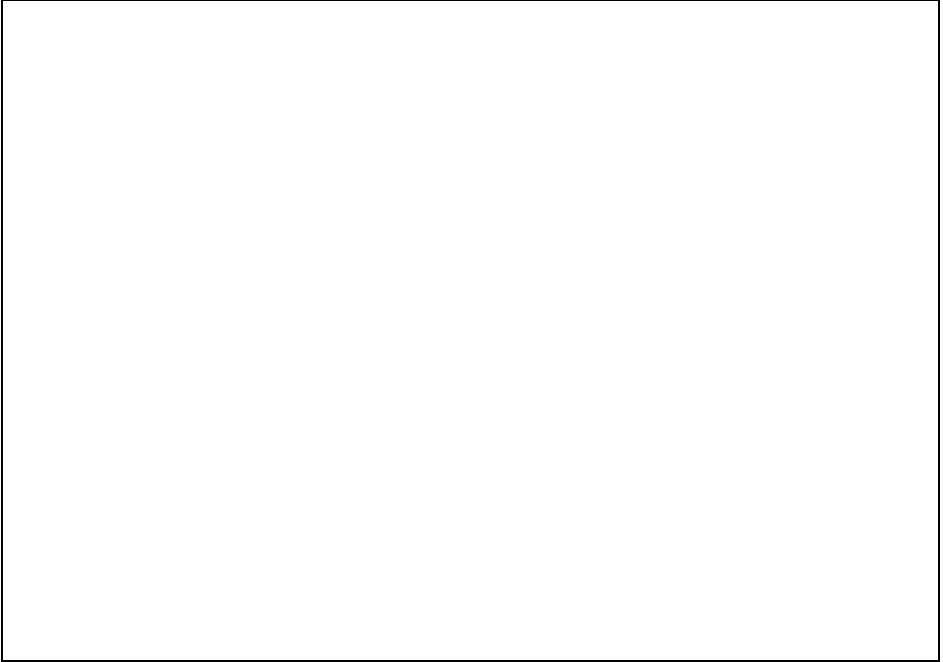
Ejemplo de motivación intrínseca:

Ejemplo de motivación extrínseca:

4. Pon un ejemplo de recursos que emplearías para motivar a tus alumnos en el aula.

ANEXOS

5. ¿Qué aspectos crees que influyen en la motivación de los alumnos en el conservatorio? Nombra al menos tres.



Anexo 3: Textos del menú ayuda del curso *online* de motivación para profesores de conservatorio.

Escenario 1:

Situación de partida

Curso: 2º EEPP. Para el buen desarrollo de la asignatura tienes que trabajar en el aula unos contenidos que no son del agrado de la mayoría de los alumnos (como pueden ser escalas en instrumento, afinación en grupos instrumentales, temas teóricos áridos...)

Texto de ayuda tras primera toma de decisión

En este escenario, por tratarse de un tema más árido para los alumnos, podemos encontrarnos casos de amotivación o motivación extrínseca.

La amotivación se puede relacionar con que el alumno crea que tiene poca capacidad, que las exigencias son demasiado altas, o que tenga poca confianza en la utilidad de los contenidos que deba trabajar.

En este escenario se aborda principalmente la autonomía, que para el alumno supone percibir poca presión y que sienta que tiene capacidad de elegir. Por otra parte, el nivel de autonomía percibida tiene que ver con el contexto. Así, si el entorno del aula es más controlador (empleando recursos como el premio y el castigo, la autoridad impuesta, el miedo) el alumno siente que su nivel de autonomía es más bajo.

Por eso, premios y castigos no nos sirven de mucho en estos casos. Además, la sensación de incompetencia genera aún más la sensación de ser controlado, y esto no ayuda a regular la motivación extrínseca.

Eso no quiere decir que no puedas dar feedback (comentar) nada sobre los progresos de tus alumnos. Pero sí que es importante que tus comentarios no generen esa sensación (que todos hemos tenido alguna vez) de incompetencia.

Texto de ayuda tras segunda toma de decisión

Si estamos trabajando el fomento de la autonomía, recuerda que lo más importante es ofrecer opciones para que el alumno elija. Pero, cuidado, las opciones serán limitadas, para que puedas mantener el control sobre el aprendizaje.

Y, como también recordarás, aunque sea un modo muy habitual de funcionar en la educación, la amenaza no genera una mayor sensación de autonomía en los alumnos, puesto que frustra su sensación de poder elegir.

Como puedes suponer, lo ideal será transformar esa amotivación en motivación extrínseca, y regularla. Una buena regulación produce un locus de causalidad más interno. Y para conseguir una mejor regulación (introyectada o integrada) será mejor si nos desmarcamos de la dinámica de castigos y premios. Igualmente,

Así, si permitimos que el alumno pueda tomar decisiones, si alentamos su iniciativa, y si nuestra relación con el alumno parte del

respeto e interés por su identidad, evitaremos hacer sentir al alumno incompetente, y mostraremos de forma clara las relaciones entre las conductas y sus consecuencias.

Si pretendemos que la sensación de autonomía de nuestros alumnos mejore, debemos intentar emplear otros recursos distintos al premio o el castigo. Los 'puntos positivos' o 'negativos', aunque pueden ser eficaces en el corto plazo, generan una regulación de la motivación más externa. Y esto produce un peor rendimiento, una menor adherencia a la conducta que nos interese. Esto es particularmente importante cuando trabajamos aspectos de la programación que resulten más áridos. Por ello, te recomendamos ofrecer opciones, dentro de unos límites, y, aunque en un principio nos cueste algo más como docentes, salirte de las estrategias premio - castigo - amenaza para mejorar los niveles de motivación de tus alumnos.

Escenario 2:

Situación de partida

Curso 3º EEPP: Comienzas un nuevo curso y te planteas la elección de materiales para emplear en un alumno/grupo de alumnos que se encuentra/n por debajo del nivel medio.

Texto de ayuda tras primera toma de decisión

En este escenario nos podemos encontrar con algunos casos en los que el alumno no se sienta competente en sus tareas, y nuestra

misión es conseguir que sea más autónomo y la percepción de su competencia aumente.

Recuerda que según la SDT la percepción de competencia y de autonomía están profundamente relacionadas. Así, la competencia implica sentirse capaz de realizar una tarea, y la autonomía nos habla de la capacidad de elegir y orientar nuestra conducta. Veamos un ejemplo de esa relación: Si un alumno se cree muy capaz de hacer una tarea, sólo si siente que su conducta es autodeterminada (esto es, que él mismo decide cuándo y cómo emprenderla) tendrá un buen nivel de bienestar psicológico.

Por otra parte, cuando trabajamos con alumnos que están por debajo del nivel medio hay que estar muy atentos para fomentar su percepción de autonomía. Esto no es tan sencillo como en alumnos que ofrecen mejor rendimiento, pero siempre es conveniente dar opciones y que el alumnado sienta que puede elegir.

De manera que, como otras ocasiones, nuestro trabajo consistirá en elaborar opciones para que los alumnos puedan elegir, y, al tratarse de un grupo con poco nivel, nos ajustaremos, inicialmente, al nivel que presenten los alumnos, para, a partir de ahí, acompañarles en su progreso.

Algo muy importante de cara a fomentar la autonomía es que no haya demasiado control sobre las conductas del alumno. De la misma manera el feedback (la respuesta que como docentes damos a nuestros alumnos) habrá de ser constructivo, y no deberá hacerle sentir incompetente. Esto se consigue haciendo comentarios sobre

cómo habría de desempeñarse la tarea, aportando soluciones y felicitando por las buenas decisiones que el alumno haya tomado, evitando ser negativos al valorar las acciones del alumno. Y otra buena manera de conseguir esto es comenzar planteando metas posibles.

E incluso con metas posibles debemos ofrecer una guía, que junto a cierta libertad de acción contribuirá a las sensaciones de bienestar y de competencia. Esta libertad de acción la tendrá al poder elegir entre diferentes niveles de desarrollo de la tarea, De lo contrario el alumno se sentirá menos competente y también disminuirá el interés que tenga por la asignatura.

Una buena manera de evitar esto es escalando las dificultades, proponiendo metas intermedias. Y acompañando al alumno en su proceso de aprendizaje. Actuando de este modo es más fácil que el alumno participe más, y muestre mayor interés. No olvides que el esfuerzo nace del interés y la motivación y no al contrario.

Texto de ayuda tras segunda toma de decisión

Nunca nos cansaremos de repetir que demasiado control no fomenta la autonomía ni la participación. De hecho el esfuerzo del alumno, sostenido en el tiempo para completar una tarea, jamás es consecuencia del control y de la presión. Siempre será más adecuado ofrecer diferentes opciones en cuanto a contenidos, modos de realizar una tarea y maneras de ser evaluado.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el autoconcepto, esto es, la manera en la que el alumno se ve a sí mismo. Para ello es

mejor plantear lo que llamamos clima tarea: que consiste en incentivar la participación, la cooperación, poner el foco en la tarea y no en la evaluación del rendimiento de cada alumno. Se genera así una menor competitividad y una mayor participación de todos los alumnos.

Y recuerda, si basamos nuestra acción docente en la recompensa o el castigo, los alumnos sentirán su conducta controlada, y posiblemente, muestren una regulación externa de la motivación, que genera poco bienestar y produce o bien conformidad o bien rebeldía. Igualmente si lo que hacemos como docentes produce culpa o ansiedad, las conductas que generamos serán inestables. El alumno que estudia por agradar a su entorno o evitar la culpabilidad es un claro ejemplo de esta regulación introyectada.

Volvamos a insistir en algo que ya hemos comentado: la participación del alumno nace de una regulación integrada de la motivación. Y la podemos fomentar incentivando la iniciativa del alumno, manteniendo una relación de respeto con él y si respondemos con rapidez a sus demandas. También si facilitamos las relaciones entre alumnos, permitimos que ellos elijan y dejamos claras las relaciones entre conducta

Escenario 3:

Situación de partida

Aula de instrumento

Curso: 2º EEPP.

Comienzas el trabajo sobre una obra nueva con un alumno de capacidades medias de 2º curso de EEPP. Conoces bien la obra y está incluida en el repertorio para el curso que la propones, y, aunque es una de las piezas centrales del curso (p.ej. obra barroca, sonata...) el alumno tiene dudas y temores acerca de su capacidad para afrontar la pieza, por las dificultades técnicas y musicales que la obra presenta.

Texto de ayuda tras primera toma de decisión

Como puedes ver en este escenario nos encontramos con un alumno que tiene dudas acerca de su competencia. Y como seguramente has adivinado el modo en el que tratemos a la alumno va a influir en su percepción de competencia.

Para ello es importante que el feedback o retroalimentación sea constructivo, para no hacer sentir incompetente al alumno. Esto es muy importante, porque sentirse competente puede llevar al alumno a afrontar retos con más decisión.

Te recomendamos abandonar tus ideas preconcebidas acerca del poco nivel de los alumnos, su falta de disciplina o capacidad. Te invitamos a centrarte en fomentar la percepción de competencia de tus alumnos, lo que influirá positivamente en todas las anteriores.

Si te estás preguntando qué estrategias seguir para conseguir esto, te recordamos algunas: comienza por diseñar varias tareas para tu propósito que tengan diferentes niveles de dificultad. Ofrece ayuda en todo momento (antes, durante y después de realizar la tarea), y da feedback sobre la manera de ejecutar la tarea, NO sobre el éxito o fracaso de la actuación del alumno.

Y para terminar, no olvides pedir información a tu alumno sobre el modo en que está afrontando y realizando la tarea, y felicítale por los logros conseguidos.

Texto de ayuda tras segunda toma de decisión

Como puedes ver en este escenario nos encontramos con un alumno que tiene dudas acerca de su competencia. Y como seguramente has adivinado el modo en el que tratemos a la alumno va a influir en su percepción de competencia.

Para ello es importante que el feedback o retroalimentación sea constructivo, para no hacer sentir incompetente al alumno. Esto es muy importante, porque sentirse competente puede llevar al alumno a afrontar retos con más decisión.

Te recomendamos abandonar tus ideas preconcebidas acerca del poco nivel de los alumnos, su falta de disciplina o capacidad. Te invitamos a centrarte en fomentar la percepción de competencia de tus alumnos, lo que influirá positivamente en todas las anteriores.

Si te estás preguntando qué estrategias seguir para conseguir esto, te recordamos algunas: comienza por diseñar varias tareas para tu propósito que tengan diferentes niveles de dificultad. Ofrece ayuda en todo momento (antes, durante y después de realizar la tarea), y da feedback sobre la manera de ejecutar la tarea, NO sobre el éxito o fracaso de la actuación del alumno.

Y para terminar, no olvides pedir información a tu alumno sobre el modo en que está afrontando y realizando la tarea, y felicítale por los logros conseguidos.

Escenario 4:

Situación de partida

Aula de teóricas

Curso: 3º EEPP.

Estás explicando, desde hace un tiempo, un tema de tu asignatura que gran parte del alumnado no consigue entender.

Texto de ayuda tras primera toma de decisión

En este escenario tratamos la competencia, el segundo factor de los que depende la regulación de la motivación. Recordemos lo que significa la competencia para la SDT: sentirse capaz de realizar con eficacia una tarea o de desarrollar una conducta con éxito.

Su principal alimento es la ayuda que se le ofrece al alumno en todos y cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje. Esta ayuda debe ser accesible para el alumno. El otro pilar de la percepción de competencia es el feedback, esto es, la respuesta que el profesor ofrece a las acciones del alumno. Esta retroalimentación, como ya hemos comentado en anteriores escenarios, puede ser tanto positiva como negativa, pero sin indicar incompetencia del alumno.

Nos referimos a una retroalimentación que sea constructiva, de lo contrario podemos provocar estados de amotivación en nuestro

alumno. Este tipo de retroalimentación se consigue ofreciendo información sobre el desarrollo de la tarea, pero sin entrar a valorar el grado de éxito o fracaso de lo que hace el alumno. Por ejemplo: si estamos trabajando las inversiones de los acordes y sus cifrados, hablaremos del modo en que está el alumno realizando el cifrado (si ha tenido en cuenta los intervalos con respecto al bajo, la posición de la sensible en los acordes de dominante, las posibles notas alteradas...), provocando con preguntas que el alumno reflexione sobre lo que ha hecho (ya sea el resultado correcto o incorrecto).

También es de gran ayuda para fomentar la percepción de competencia que los retos que se planteen sean proporcionales a las capacidades y nivel de cada alumno. Y, una vez más, recordaremos que los contextos educativos en los que predomina el control (empleando herramientas como el miedo, amenazas, castigos o recompensas) no son la mejor opción de cara a una buena regulación de la motivación. Asimismo, si repetimos sin más las explicaciones de un concepto, estamos generando un sentimiento de falta de competencia en nuestros alumnos. Sería más conveniente buscar herramientas o recursos que fomenten su competencia.

Texto de ayuda tras segunda toma de decisión

Está claro que es más difícil conseguir que tus alumnos se impliquen cuando el tema a tratar es más árido o complejo. Para conseguirlo, ya sabrás que no es adecuado recurrir a la presión o al control. Siempre será mejor promover un contexto de mayor libertad, pero sin abandonar a los alumnos ‘a su suerte’. Esto se traduciría en

ofrecer opciones a los alumnos a la hora de organizar el trabajo y que puedan elegir.

Emplear la culpa, la ansiedad del alumno o su deseo de agradar tampoco sirven de mucho más en estos casos, ya que la tarea que deben realizar, si no es interesante para los alumnos, complica aún más la regulación. En cambio, es conveniente explicar a los alumnos la importancia que tienen los contenidos a trabajar de cara a, por ejemplo, su formación y crecimiento como músicos.

Por otra parte, si ajustamos nuestra exigencia al nivel de los alumnos estamos generando climas demasiado relajados que ni mejoran la motivación ni la percepción de competencia de los alumnos. Como recordarás, ofrecer diferentes modalidades de ayuda es lo más adecuado, y la ayuda entre iguales es un formato que suele funcionar bien.

Así, en este escenario también se plantean posibles recursos que fomenten la conectividad (o compromiso en las relaciones), el tercer pilar de los procesos motivacionales. En este caso, la calidad de las relaciones influye en los procesos de integración de la motivación. Y, como ya hemos indicado en otros escenarios, el nivel de participación es un buen barómetro del nivel de motivación en un grupo.

Esperamos haber aclarado conceptos. Gracias por tu atención!

Escenario 5:

Situación de partida

Aula de instrumento, grupales o teóricas

Curso: 1º EEPP

Llega el momento del primer examen/audición de tu asignatura, algunos alumnos sienten que han tenido éxito y otros, que han fracasado.

Texto de ayuda tras primera toma de decisión

En este escenario tratamos un tema que resulta difícil en nuestras enseñanzas....

Así es! Hablamos de los exámenes y las audiciones. Para los alumnos es un momento de presión, en el que confrontan su percepción de competencia en una experiencia que no siempre fácil.

Por ello, desde nuestra posición como docentes, hay algunos conceptos que conviene recordar, para no provocar sin intención crisis en la sensación de competencia de los alumnos. Para empezar, nuestra labor comenzará ofreciendo diferentes niveles de dificultad en las tareas (por ejemplo: desde obras menos comprometidas para el alumno, hasta la posibilidad de interpretar una pieza con otros alumnos o con el profesor, o regulando el nivel de presión de la audición al ofrecer distintos formatos). En el caso de asignaturas teóricas, las opciones estarán orientadas al modo de realizar el examen (tipo test, desarrollo, preguntas cortas, examen oral... y a los

contenidos que entrarían en el mismo, desde los contenidos mínimos hasta los aspectos más complejos del temario).

Texto de ayuda tras segunda toma de decisión

No se trata de relajar el nivel de aprendizaje, ya que cada modo de examen o audición tendrá su reflejo en la evaluación del alumno (algo que los alumnos también deben saber). Y recuerda que el autoconcepto está muy relacionado con la percepción de competencia. Por ello, mientras el alumno realiza el proceso de aprendizaje, nuestra labor será darle una retroalimentación adecuada al desarrollo de la tarea (y no al éxito o fracaso de la misma), esto es, hablarle de cómo está realizando la tarea (en qué está más o menos centrado, de que manera habría que enfocar el estudio, etc).

Para ello, necesitamos saber cómo está haciendo el alumno su parte, y de este modo ajustar nuestro feedback a sus necesidades. En este caso, sería adecuado, por ejemplo, interesarnos por el modo de estudiar de cada alumno (o grupo de alumnos) de cara al examen o audición, y desde ahí ofrecer una guía de estudio eficaz para esa situación.

También, para lograr una buena regulación de la motivación, es importante fomentar la iniciativa, y crear un ambiente en el que el alumno se sienta acompañado, esto es, que tenga la posibilidad de acceder a algún tipo de ayuda en cualquier momento del proceso de preparación de la prueba o audición, durante la misma y también después. En el caso que nos ocupa ahora, puedes emplear herramientas relacionadas con las TIC (como puede ser un foro al que

puedan acceder los alumnos en cualquier momento de su estudio para plantear dudas). Durante el momento de la audición o examen puedes ofrecer una pequeña guía escrita que ayude a su buena realización (con consejos sobre gestión del tiempo, preparación previa, etc).

Cuando la tarea haya concluido (en este caso la audición o examen) es bueno ir más allá de la calificación, y, con la información que los alumnos te proporcionen (sobre sus sensaciones, maneras de enfocar las situación, etc) dar un feedback adecuado.

Y no olvides que para la SDT, la competencia está muy relacionada con la autonomía, por lo que serán más adecuados entornos educativos en los que no haya demasiado control y no se empleen (como ya sabrás) recursos como el castigo, la recompensa, la presión, etc.

Escenario 6:

Situación de partida

Aula de instrumento, grupales o teóricas

Curso: 1º EEPP

Llega el momento del primer examen/audición de tu asignatura, algunos alumnos sienten que han tenido éxito y otros, que han fracasado.

Texto de ayuda tras primera toma de decisión

Comenzamos ahora el bloque de escenarios dedicados a la conectividad o relaciones con los demás. Un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de trabajar con grupos es el modo en que se distribuyen en el espacio del aula, algo que puede determinar el modo en que el grupo se relaciona en el futuro. Es conveniente emplear estrategias de distribución de alumnos en la clase en las que se mezclen alumnos de diferentes niveles, de modo que naturalmente se creen grupos heterogéneos (mucho más enriquecedores para los alumnos).

De este modo evitamos que los alumnos se agrupen por rendimiento, lo que puede generar que los alumnos menos brillantes se ‘descuelguen’ de la dinámica de la clase. Por otra parte, si son los propios alumnos quienes se agrupan como deseen, se pueden dar situaciones de aislamiento de algunos alumnos.

Texto de ayuda tras segunda toma de decisión

Para fomentar la conectividad es importante dotar de un sentido el agrupamiento que se haga, por eso, una vez hechos los grupos, es conveniente proponer tareas que se puedan enfocar desde el trabajo cooperativo o colaborativo. Y desde luego, mantener un clima de libertad de elección en el aula, promover la autonomía y evitar un clima de trabajo más controlador o uno demasiado permisivo.

Escenario 7:

Situación de partida

Aula de instrumento, grupal y teóricas

Curso: 4º EEPP.

Tienes a tu cargo un grupo de alumnos que no se muestra unido, con poca participación, aunque el rendimiento es aceptable.

Texto de ayuda tras primera toma de decisión

En este escenario trataremos de mejorar la conectividad dentro de un grupo de alumnos. Recuerda que, como sucede con la autonomía y la competencia, siempre es beneficioso ofrecer distintas formas de realizar una tarea, en este caso para promover las relaciones entre alumnos.

Además, serán mejor aceptadas aquellas propuestas que se desmarquen de la dinámica de trabajo de la asignatura, y que tengan un carácter cooperativo. Una actividad puramente lúdica y que no implica ningún tipo de cooperación entre iguales no ofrece soporte a la conectividad.

Texto de ayuda tras segunda toma de decisión

No siempre es sencillo conectar con los alumnos para que mejorar el nivel de conectividad entre ellos. Como has podido comprobar, las tareas que proponamos habrán de ser cooperativas (que no es lo mismo que tareas colaborativas).

¿Y cuál es la diferencia entre ambas? Pues bien, las tareas colaborativas implican que las personas trabajen conjuntamente, pero apenas hay una estructura de trabajo. En el trabajo cooperativo el reparto de tareas se diseña de modo que se necesite de la participación de todos los miembros para alcanzar los objetivos. Además se mezclan en cada grupo alumnos de diferentes perfiles y rendimiento y el profesor distribuye las tareas, para que el avance del grupo dependa de las aportaciones de cada uno de sus componentes.

Por otra parte, las tareas propuestas tendrán mejor efecto si se enmarcan en lo que denominamos clima tarea, es decir, promueven la participación, evitan la competencia entre alumnos. Y, como recordarás, tareas puramente lúdicas, o que no ofrezcan un marco de referencia para las relaciones entre los alumnos tampoco serán útiles para mejorar la conectividad del grupo.

Escenario 8:

Situación de partida

Aula de instrumento

Curso: 3º EEPP.

Estás trabajando una obra del repertorio de curso con un alumno, y tras la fase de lectura y resolución de los problemas de orden técnico e instrumental, ha llegado el momento de organizar musicalmente hablando la interpretación de la obra.

Texto de ayuda tras primera toma de decisión

En este escenario encontramos una tarea que implica a competencia y autonomía, que como recordarás, van casi siempre de la mano. Nuestra mejor opción en un principio es ofrecer un cierto grado de libertad, y devolver un feedback adecuado. Para ello, los comentarios que hagas se referirán al modo de llevar a cabo la tarea, en lugar de al rendimiento del alumno. Además, será positivo brindar algún tipo de ayuda a lo largo del proceso educativo.

Texto de ayuda tras segunda toma de decisión

No te extrañará saber que la presión, el castigo o la recompensa no benefician a los niveles de motivación autorregulada de los alumnos. En su lugar, acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje, dar opciones para que elija, y ofrecer una retroalimentación adecuada a la tarea tendrán mucho mejor efecto. Aquellas actuaciones centradas en resaltar los fallos, o aplaudir cualquier iniciativa, sea o no de calidad, no conseguirán del alumno una motivación más autorregulada.

Escenario 9:

Situación de partida

Aula de instrumento, grupales o teóricas

Curso: 4º EEPP.

Te encuentras en el segundo trimestre. Desde el equipo directivo han lanzado una iniciativa para fomentar el trabajo en grupo y, por ello, propones que los alumnos elaboren una revista (o blog) de la asignatura. Y, para conocer su implicación algo mejor, les pides que hagan una brevísima reseña de cada reunión que tengan.

Texto de ayuda tras primera toma de decisión

Comenzamos ahora con los escenarios donde prestaremos atención a dos de las necesidades básicas. En este caso trataremos la autonomía y las relaciones. La tarea propuesta (hacer una revista o blog de la asignatura) puede ser enfocada de diferentes maneras, y ello influirá en la percepción que tengan los alumnos de su propia autonomía y conectividad. Sabemos que para fomentar la autonomía debemos ofrecer distintas posibilidades y que los alumnos sientan que pueden elegir.

Y para promover la conectividad, siempre será más adecuado que las opciones no sean completamente abiertas, y, en cierto modo, obliguen a los alumnos a mezclarse entre ellos (en lugar de agruparse por perfiles, rendimiento o afinidad).

Texto de ayuda tras segunda toma de decisión

Como has visto, en la segunda parte de este escenario nos encontrábamos en un punto muerto, por lo que dependiendo de nuestra actuación conseguiremos reconducir el trabajo grupal en una dirección u otra.

Si analizamos lo que nos llevó a ese ‘punto muerto’ veremos que si la libertad de elección es excesiva, el grupo se relaja y baja su

nivel de motivación para desarrollar la tarea propuesta. Además, para conseguir la constancia necesaria al desarrollo de la tarea el grupo precisa de algún entorno de ayuda, y debemos tener cuidado de no plantear recompensas, castigos o amenazas que, como ya sabemos, no provocan mayores niveles de motivación autorregulada.

Escenario 10:

Situación de partida

Aula de instrumento

Curso: 5º EEPP.

Para fomentar el trabajo en grupo entre tus alumnos, propones una obra obligada para cada curso, con la idea de que cuando la dominen realicen una puesta en común debatiendo sobre las estrategias más útiles, los recursos técnicos más adecuados, o los aspectos que consideren.

Texto de ayuda tras primera toma de decisión

En esta ocasión, lo que trabajaremos a través del presente escenario es el fomento de la competencia y la conectividad. Por ello, la tarea que te planteamos es algo más específica que en otras escenas. Es importante buscar el modo de sintonizar con la capacidad del alumnado para proponer retos que sean realistas, pero que al mismo tiempo resulten atractivos.

No olvides que estamos trabajando la percepción de competencia, y la obra que elijas deberá ser la misma para todo el grupo. Por eso, es recomendable que elijas una obra que esté al alcance de todos los niveles en éste curso. Tu trabajo consistirá en generar mayores niveles de motivación en el grupo para desarrollar la tarea propuesta.

Texto de ayuda tras segunda toma de decisión

Recordemos el objetivo de la tarea propuesta en este escenario: que todos los alumnos puedan comentar o debatir estrategias , opciones de interpretación, modos de resolver las dificultades, etc. Para ello, es imprescindible que los alumnos se sientan competentes a la hora de interpretar esa obra. Si sólo un porcentaje del alumnado consigue dominar la obra, o el trabajo tiene poco calado, es señal de que algo ha fallado.

Y, de cara a fomentar la conectividad, lo más adecuado será ofrecer un entorno controlado y de apoyo, dar valor a todos los alumnos y evitar las comparaciones, recompensas o castigos.