

**LA MOTIVACIÓN COMO ASPECTO BÁSICO EN
LA EDUCACIÓN MUSICAL: ELABORACIÓN DE
UNA GUÍA PRÁCTICA PARA PROFESORES DE
MÚSICA**

Autor: Juan Fco. Plasencia Civera
Tutora: Lourdes López de la Llave Rodríguez
Fecha: 23 de noviembre de 2018
Teléfono: 696 030 996

ÍNDICE	
1. Resumen.	3
2. Introducción.	4
3. Objetivos generales y específicos.	20
4. Procedimiento de elaboración de la guía práctica.	21
5. Cuestionario previo a la lectura de la guía práctica de motivación.	24
6. Guía práctica sobre motivación para profesores de música.	25
¿Qué es la motivación?	25
¿Cuáles son los efectos de la motivación?	25
¿Cuáles son las características de la conducta motivada?	25
¿Qué tipos de motivación existen según su origen?	25
¿Qué tipos de motivación intrínseca existen según su permanencia en el tiempo?	26
¿Qué otros constructos están directamente relacionados con la motivación?	27
¿Qué características ha de tener un profesor de música motivador?	30
¿Cómo perciben los alumnos a su profesor de música?	31
¿Cómo percibe el profesor a sus alumnos de música?	31
¿Cómo puedo motivar a mis alumnos a estudiar?	31
¿Qué factores afectan a la motivación de mis alumnos?	32
¿Qué es mejor para mis alumnos, la motivación hacia el resultado o la motivación hacia el proceso?	35
¿Cómo puede beneficiar a la motivación de mis alumnos un buen equilibrio coste-beneficio en la actividad musical?	36
¿Cómo puedo incrementar la motivación a través del establecimiento de objetivos?	38
¿Qué principios básicos debo seguir para el establecimiento de objetivos?	39
¿Qué técnicas psicológicas puedo utilizar para potenciar la motivación de mis alumnos?	41
¿Qué creencias y actitudes pueden interferir en mi deseo de aprender a utilizar las técnicas conductuales en el contexto de formación de jóvenes intérpretes?	44
¿Qué procedimientos puedo utilizar para que mis alumnos aprendan conductas y/o aumenten la frecuencia con que las realiza?	44
7. Cuestionario de evaluación posterior a la lectura de la guía.	47
8. Conclusiones y valoración personal.	49
9. Bibliografía.	50

1. RESUMEN

El objeto de este trabajo, es la creación de una guía práctica sobre la motivación que sirva a los profesores de música de conservatorios para acercarse a este constructo psicológico, y que contribuya tanto a la mejora de la calidad como a la eficacia en su labor docente.

Puesto que la formación psicológica práctica del colectivo de profesores de música es prácticamente inexistente, en este trabajo se pretende recoger lo más esencial de aquellas corrientes psicológicas que han estudiado la motivación desde distintos enfoques como son: la instintivista, la conductista, la cognitivista, la humanista y la psicoanalista, profundizando en las distintas teorías sobre motivación que engloban, así como en algunos trabajos de investigación que han estudiado la importancia del profesor de música en la motivación de sus alumnos en el aula, para después reunir la información en una guía-cuestionario, que paso a paso presente todos aquellos conceptos básicos sobre la motivación que un profesor de música debería conocer, expresándolos de manera accesible.

Conceptos como, qué es la motivación, cuales son sus efectos, la motivación intrínseca y extrínseca, la motivación básica y cotidiana, la autoeficacia, la autorregulación, la emoción y el locus de control son explicados en esta guía. También como afectan a la motivación de los estudiantes la percepción que tienen los alumnos sobre el profesor y la percepción que tiene el profesor sobre sus alumnos se recogen en este trabajo, así como distintas estrategias para motivar a los alumnos a la hora de afrontar el estudio.

A continuación se presentan en la guía aquellos factores que pueden afectar negativamente a la motivación de los alumnos, como son: la falta de confianza, el desánimo, el agotamiento psicológico y las alteraciones psicopatológicas, presentando distintas herramientas para que el profesor pueda intervenir en su solución, si esto fuera posible.

Posteriormente se enumeran distintos enfoques motivacionales que pueden repercutir muy positivamente en la eficacia, persistencia y salud emocional de los alumnos: el enfoque en el resultado o en el proceso, el equilibrio coste-beneficio y el correcto establecimiento de objetivos. Finalizando con la presentación de tres procedimientos conductistas para su aplicación directa en el aula que son: el moldeado por aproximaciones sucesivas y encadenamiento, la economía de fichas y el feedback.

Para su evaluación, previamente a la presentación de la guía, se presenta un cuestionario en el cual se recoge información acerca de los conocimientos previos sobre motivación que tiene el profesor y se finaliza el trabajo con un segundo cuestionario sobre la guía que nos permitirá en primer lugar, obtener información de si esta guía ha proporcionado estos conocimientos sobre motivación de manera efectiva y en segundo lugar la utilidad de los mismos para su puesta en práctica. La información obtenida y su contrastación con el cuestionario previo se utilizará para evaluar la guía y poder aplicar mejoras continuas que nos conduzcan a una mejor calidad de la misma.

2. INTRODUCCIÓN

La Música es un producto genuinamente humano y como tal es objeto de estudio para la Psicología desde sus inicios como ciencia, interesándose en ella desde puntos de vista tan diversos como pueden ser, desde los procesos de aprendizaje hasta las características de la personalidad de los individuos implicados en la actividad musical. Es por esto que los músicos estamos cada vez más interesados en la psicología, pues muchos de los procedimientos y herramientas psicológicas, algunos de ellos surgidos de otros contextos de estudio como el deporte, la educación o la terapia, son de especial utilidad para la mejora tanto del proceso educativo, como aplicables al ámbito de la interpretación, de hecho son utilizados cada vez con más frecuencia.

Desde el punto de vista de la formación, los estudios musicales representan, para aquel que los emprende, una ingente cantidad de esfuerzo y sacrificios que implican una gran dedicación, una programación muy detallada y una gran cantidad de horas de estudio desde una edad muy temprana, de hecho se invierte una gran parte de la vida diaria en la práctica instrumental.

Tal es así, que algunos estudios realizados con estudiantes adolescentes han revelado que su identidad está estrechamente relacionada con tocar un instrumento musical, de ahí la importancia que tendrán la motivación y los estados afectivos a lo largo de la etapa de formación del músico, de hecho influirán de manera decisiva en como el individuo afronte las dificultades que se le presenten, en el tiempo que dedicará a la práctica musical, así como en su compromiso con todas aquellas tareas y metas que se pudiera plantear. La motivación pues, constituye la base de toda buena preparación en una carrera tan exigente como es la musical.

El papel de los profesores en la motivación de los alumnos es clave, especialmente para los niños y niñas que comienzan su formación musical, ya que en el momento inicial de los estudios de música tienen una influencia muy significativa tanto en la adquisición de las habilidades musicales como en la fidelización con la actividad musical, de hecho una buena y cercana relación con el profesor donde predomine el afecto se verá reflejada en el alumno/a en un mayor interés tanto por el instrumento como por el desarrollo del aprendizaje musical.

Los investigadores Madariaga J.M. y Arriaga C. (2004, 2014) en sus estudios con profesores y estudiantes de música en primaria: “Condicionantes contextuales para el aprendizaje de la música” (2004) y “Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado” (2014), nos muestran las diferencias en la motivación del alumnado para el aprendizaje de música en relación a las diferentes formas de trabajar las actividades por parte del profesorado, especialmente la presentación, la fragmentación de contenidos y las ayudas ofrecidas. Nos señalan además, que el profesorado cuyo alumnado tenía una motivación más alta mostraba una accesibilidad y afectividad frecuente. Finalmente, la mayoría de escolares que percibían que la música les costaba mucho estaba en el grupo con motivación más baja, mientras que, la mayoría de los que percibían que no les costaba estaba en el de motivación más alta (ver tabla 1).

Tabla 1. Características del profesorado y su relación con la motivación de sus alumnos según los estudios de Madariaga y Arriaga (2004,2014)

Características del profesorado	
Motivación Alta	Motivación baja
Anima al alumnado	Muy preocupado por la correcta ejecución
Trata de disminuir la ansiedad: Respetan el ritmo de cada alumno esperando a que todos terminen las actividades	Produce cierta ansiedad: Las actividades se realizan con rapidez Las preguntas son frecuentemente de tipo evaluativo
Presenta las actividades realizándolas personalmente y relacionándolas con lo que ya saben.	No presenta adecuadamente las actividades No ejemplifica personalmente
Fragmentan los contenidos	No fragmenta los contenidos
Fomentan la afectividad proporcionando ayudas individuales y acercándose personalmente para realizar las actividades	No se acerca a ayudar al alumnado
Proporcionan pistas y ejemplos para su correcta realización.	No ofrece pistas para mejorar las realizaciones
Permiten y fomentan el trabajo cooperativo	No ofrece ayudas antes o después de la realización
Ofrecen retroalimentación	No ofrece retroalimentación

Como conclusión destacan la necesidad de incluir formas de actuación donde se incida en:

1. La organización de la presentación de la actividad para que los estudiantes sepan:
 - Concretamente que tienen que hacer.
 - El sentido de lo que hacen.
 - Se active su curiosidad e interés.
2. En el desarrollo de las actividades utilizar estrategias de:
 - Disponibilidad
 - Asentimiento
 - Mantenimiento de lo positivo que ha dicho o hecho el alumno.
3. Utilizar aproximaciones sucesivas entre lo que el alumno conoce y lo que podemos incorporar a sus conocimientos.
4. Incorporar en la enseñanza musical el trabajo cooperativo, pues es muy útil para estimular el interés y el esfuerzo.

En la enseñanza musical en conservatorios, los profesores de instrumento concretamente son los que tienen una relación más directa con el alumno y por lo tanto los que pueden tener una mayor influencia en su motivación. Esta influencia conviene tanto al profesor como al alumno ya que, por una parte el docente verá recompensada su labor por los resultados obtenidos, y por otra el estudiante conseguirá un mayor rendimiento académico.

Por este motivo sería importante concienciar al profesor de que si iniciara, ampliara o profundizara en sus conocimientos de psicología aplicada, como pudiera ser en este caso concreto la motivación, todas sus estrategias como docente se verían ampliamente reforzadas y redundarían tanto en la calidad y eficacia del trabajo diario que desarrolla en el aula, como en el trato personal y la preparación del estudiante.

En relación con lo anteriormente comentado, el trabajo de investigación desarrollado en el Conservatorio de Danza “Antonio Ruiz Soler” de Sevilla por García, A.; Caracuel, J. C. y Peñaloza, R. (2013) “Intervención formativa con el profesorado de danza e influencia motivacional en su alumnado”, donde se diseñó un programa de formación en psicología para el profesorado con el principal objetivo de evaluar si sus estudiantes mejoraban en sus niveles motivacionales, vino a demostrar la repercusión positiva en motivación que tuvo tanto para profesores como para alumnos dicha formación, a diferencia de los grupos de control. Paralelamente se encontró que el profesorado perteneciente al grupo experimental aumentó la frecuencia de conductas de apoyo e instrucciones y disminuyó en las conductas punitivas.

No obstante, hemos de ser conscientes de que utilizar estas estrategias sin tener en cuenta que su mal uso puede tener consecuencias negativas para nuestros alumnos sería un error nefasto, de hecho, sería necesaria una formación específica de los profesores en este aspecto, pues no hay que olvidar que “la salud emocional de nuestros estudiantes de música es algo que debemos cuidar y respetar” (Blanco, P. 2018; pág. 54).

Desde el siglo XIX hasta nuestros días han aparecido diversas corrientes científicas que han explicado la motivación (Zubeldia, M. 2018 pág. 87-88):

1. La Instintivista.

La corriente instintivista está basada en los instintos y se fundamenta sobre el concepto biológico de la homeostasis como autorregulación de los organismos para mantener una condición interna estable (W. Cannon, 1932). En psicología, de la misma manera, cualquier cambio en el equilibrio provoca una necesidad o exigencia de reequilibración que no terminará hasta que la carencia sea eliminada

2. La Conductista.

En la corriente conductista la motivación es extrínseca y está determinada por la obtención de recompensas o incentivos externos, estos incentivos externos tienen valor homeostático para reducir una necesidad o impulso, o para activar una conducta.

3. La Cognitivista.

En la corriente cognitivista la fuente de motivación es interna y la motivación intrínseca, y son los procesos internos del individuo, tales como sus elecciones, decisiones, planes, intereses y expectativas de éxito y fracaso los que mueven a los individuos a actuar.

4. La Humanista o “tercera fuerza”

Para la corriente humanista la psicología es el estudio del interior de la persona, de su personalidad, a la que sólo se puede acceder a través de la introspección. Las fuerzas que explican la actividad del individuo son unas necesidades básicas

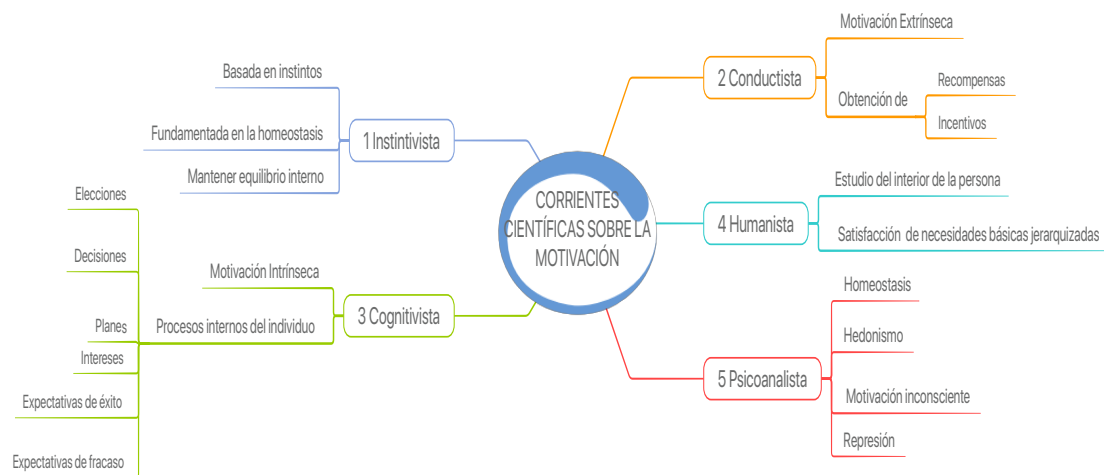
jerarquizadas, y no los instintos emocionales inconscientes, siendo la satisfacción de estas necesidades el núcleo fundamental del desarrollo del individuo.

Maslow (1954) y Rogers (1961) proponían que la personalidad de cada individuo, que es singular y distinta a la de los demás, se caracteriza por poseer una fuerza motivacional y dinámica que le impulsa, dentro de su libertad personal, a la búsqueda y desarrollo de su propia identidad, a su autorrealización. (Calvo, P. 2018)

5. La Psicoanalista.

Las *explicaciones psicoanalistas* a la motivación se enmarcan dentro de la tradición instintivista que había dominado en el siglo XIX, y que explicaba toda la conducta del individuo en función de los instintos. Los conceptos fundamentales en la explicación freudiana eran los de homeostasis, hedonismo, motivación inconsciente y represión.

Figura 1. Corrientes científicas sobre la motivación.



Dentro de la corriente conductista destaca la *Teoría del incentivo*

Entre los principales autores que han estudiado la motivación por estímulos encontramos a Young, Thorndike, Olds, McClelland, Skinner y Ritcher. De hecho, el primer libro dedicado íntegramente a la motivación (1936) es obra de P.T. Young, quien propuso la teoría de los procesos afectivos.

Tabla 2. Teoría de los procesos afectivos de Young (1936)

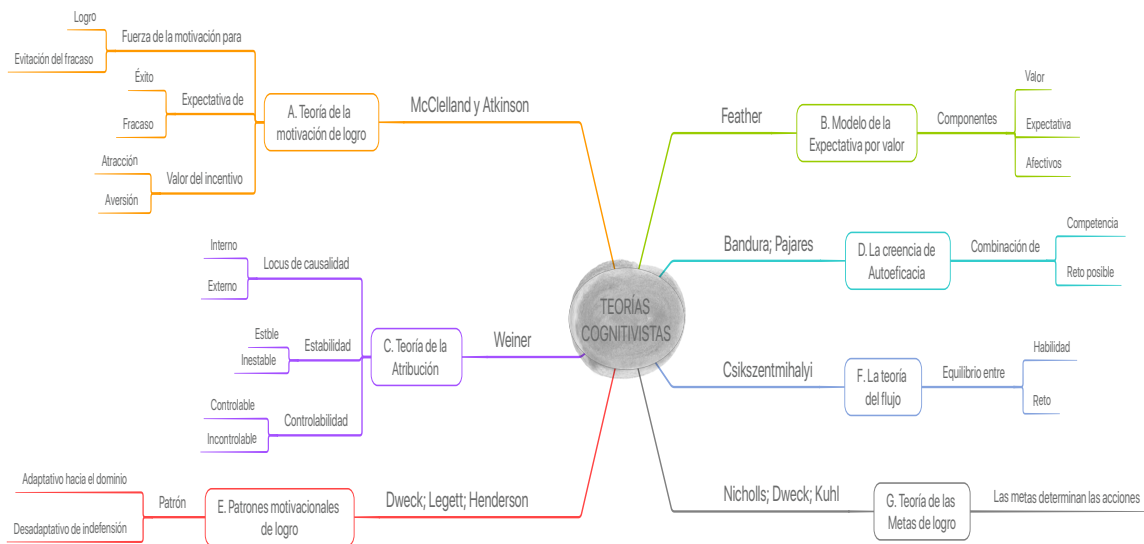
Teoría de los procesos afectivos de Young	
Conclusiones	
Young (1936)	Deben postularse estados afectivos positivos y negativos para poder explicar los diversos aspectos de la motivación (provocación, mantenimiento y dirección de la conducta).

El incentivo es el principal elemento suscitador de una conducta motivada, por su carácter de refuerzo (recompensa) pues incita a la acción, la provoca, es lo que atrae a la persona.
Conseguir placer y evitar el dolor estaría en el origen de las interpretaciones hedonistas del incentivo.
Algunos motivos pueden llegar a oponerse a la satisfacción de las necesidades orgánicas básicas, desencadenando comportamientos perjudiciales para el organismo.
Los incentivos más comunes son el dinero, el reconocimiento social, la alabanza y el aplauso.

Las principales teorías cognitivistas son:

- A. Teoría de la motivación de logro (McClelland 1951, 1961 y Atkinson 1957, 1964)
- B. Modelo de la expectativa por valor (Feather, 1982)
- C. Teoría de la atribución (Weiner, 1974, 1979, 1986, 1992)
- D. La creencia de autoeficacia (Bandura, 1997; Pajares, 1996)
- E. Patrones motivacionales de logro (Dweck, 1986, 2000; Dweck y Leggett, 1988; Henderson y Dweck, 1990)
- F. La teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1990)
- G. Teoría de las metas de logro (Nicholls, ;Dweck (1983); Kuhl)*

Figura 2. Teorías cognitivas de la motivación.



A. Teoría de la motivación de logro. (McClelland 1951, 1961 y Atkinson 1957, 1964)

Esta teoría nos propone que la motivación viene de la necesidad de los individuos de superar tareas difíciles, alcanzar metas desafiantes, dar lo mejor de sí mismos para conseguirlo y de esta forma destacar por encima de los demás. De esta forma se explica que personas con las mismas capacidades y conocimientos no alcancen los mismos resultados.

Para McClelland (1961) los dos aspectos fundamentales de la motivación son: las expectativas y el valor del incentivo. Es decir, la posibilidad que tiene el individuo para la consecución de su objetivo y por otro lado el valor que tiene este logro para él. Estos dos aspectos fueron ampliados por las aportaciones de Atkinson (1964) quien propuso que para alcanzar cualquier objetivo influyen tres factores en la motivación del individuo:

1. La fuerza del motivación en sus dos posibilidades: hacia el logro o éxito, y hacia la evitación de fracaso.
2. La expectativa, también en sus dos aspectos: expectativa de éxito y expectativa de fracaso.
3. El valor del incentivo en sus dos posibilidades: atracción y aversión.

Prácticamente todos los estudios desarrollados a cerca de la motivación de logro se centran en estudiar la influencia de la conducta de los padres y madres en la motivación de los hijos (ver tabla 3).

Tabla 3. Estudios sobre la motivación de logro

Estudios de Motivación de logro		
	Las madres y padres	Los hijos
Winterbottom (1958)	- Usan reforzadores positivos. - No usan el castigo.	- Se valen por si solos - Alta motivación de logro
Rosen y D'Andrade (1959)	- Proponen altos niveles de aspiración. - Refuerzan conductas adecuadas. - Críticos con las conductas inadecuadas.	- Alta motivación de logro
Sampascual (2001)	- Obstaculizan la independencia. - Limitan sus movimientos.	- No se valen por si solos - Baja motivación de logro
Heckhausen (1967)	- Alimentan y refuerzan los esfuerzos.	- Motivación hacia el éxito
	- Ignoran el esfuerzo y critican el fracaso	- Motivación para evitar el fracaso.
	Diferencias por clases sociales, motivación de logro más promovida en las clases más educadas y con niveles profesionales altos.	

B. Teoría de la expectativa por valor (Feather, 1982)

La teoría de expectativa por valor de Feather, hereda de la teoría de McClelland sus principios básicos de expectativa de éxito y el valor atribuido al objetivo por el sujeto. Pero a diferencia de esta, se centra en la motivación para la realización de tareas concretas y se basa en tres pilares fundamentales:

1. *Componentes de valor.*
2. *Componentes de expectativa.*
3. *Componentes afectivos.*

1. Componentes de valor. Creencia en la importancia de la tarea.

Los componentes de valor incorporan tres elementos:

- La percepción del individuo sobre la importancia de realizar bien la tarea.
- El valor intrínseco o el interés en la tarea.
- La utilidad de la tarea para futuras metas (Eccles, *et al.*, 1983).

Tabla 4. Estudios sobre la importancia de la tarea

Estudios sobre la importancia de la tarea		
	Conclusiones	
Wigfield (1994) Wigfield y Eccles (1992)	Los niños y niñas pequeños son capaces de distinguir entre: - Lo que les gusta o no. - Lo que es importante para ellos. - La percepción de competencia en una tarea.	Estas creencias predicen: - La cantidad de esfuerzo que dedicarán. - Si ejecutarán la tarea. - Los sentimientos de auto valía.
Eccles et al. (1983)	Los valores subjetivos que concede el niño a cada tarea	Predicen las actividades que elegirán en la adolescencia.
Crowther & Durkin (1982) Eccles y col. (1993) Wigfield y col. (1997)	Diferencias de género y de grado	Alta valoración de la música como asignatura: Chicas muy por encima de los chicos. Actitudes negativas hacia la asignatura de música: Chicos y chicas en el mismo nivel

Tabla 5. Estudios sobre el valor de la tarea

Estudios sobre el valor intrínseco-extrínseco de la tarea	
	Conclusiones
Harter (1981)	Los estudiantes pueden estar orientados tanto a metas extrínsecas como intrínsecas.
Davidson (2002)	En la vinculación de los niños con la música predomina la motivación externa (extrínseca, social y éxito). La motivación extrínseca, con el tiempo, se desarrolla y se convierte en motivación intrínseca. La motivación intrínseca facilita un compromiso a largo plazo con la música.

Tabla 6. Estudios sobre el coste percibido

Estudios sobre el coste percibido	
	Conclusiones
Eccles, Wigfield y Schiefele (1998)	Los niños y niñas pueden decidir que el coste de estudiar cada día no merece el esfuerzo, puesto que no les deja tiempo suficiente para otras actividades como los deportes o las relaciones sociales.

2. Componentes de expectativa. Creencia en la capacidad para realizar la tarea.

Los componentes de las expectativas se relacionan con:

- a. Las creencias de los estudiantes sobre su habilidad para desempeñar una tarea.
- b. Sus juicios de autoeficacia y control.
- c. Sus expectativas para el éxito.

Todos los modelos de expectativa proponen que la percepción del control interno trae resultados positivos.

3. Componentes afectivos. Sentimientos y reacciones hacia si mismos y hacia la tarea.

Es importante presentar el objeto de aprendizaje con el atractivo suficiente para que sea estimado y deseado por los alumnos y alumnas, y por otro lado transmitir al alumnado la sensación de que serán capaces de superar las tareas presentadas con éxito siempre que dediquen a ello un esfuerzo razonable.

Tabla 7. Estudios sobre componentes afectivos

Estudios sobre componentes afectivos	
	Conclusiones
Pintrich (1989)	Los componentes afectivos se relacionan con la ansiedad en relación con el desempeño y la necesidad de los individuos para mantener la autoestima y la autovalía.
Covington (1984)	Los individuos podrían desarrollar estrategias de afrontamiento para mantener la autovalía, ya que están motivados por establecer, mantener y fomentar una autoimagen positiva. Los estudiantes que se esfuerzan más, incrementan la probabilidad de éxito, pero ante el fracaso incrementan el riesgo de realizar una atribución desadaptativa para el fracaso seguida de una bajada de la expectativa para el éxito y de la autovalía.

C. Teoría de la atribución. Weiner (1974, 1979, 1986, 1992)

La teoría de Weiner dice que las personas en cualquier circunstancia tratan de explicarse sus éxitos y sus fracasos atribuyéndolos a distintas causas (*Tabla 8*), y que esa atribución afecta a la conducta de la persona (*Tabla 9*). Es decir, tiene en cuenta dos aspectos principales: las atribuciones causales y las consecuencias tanto emocionales como conductuales que se derivan dependiendo del tipo de atribución realizada.

Tabla 8. Dimensiones de las causas atribucionales de Weiner

Las tres dimensiones de las causas atribucionales de Weiner		
Interna o externa (locus de causalidad)	Internas: la inteligencia, el esfuerzo, la habilidad.	Externas: la exigencia de los profesores, la suerte, la dificultad de la tarea.
Estable o inestable (estabilidad)	Estables: la capacidad, la dificultad de la tarea.	Inestables: el esfuerzo.
Controlable o incontrolable (controlabilidad)	Controlables: el esfuerzo	Incontrolables: la capacidad, la dificultad de la tarea, la suerte, la exigencia del profesor.

Tabla 9. Consecuencias derivadas de las atribuciones en el modelo de Weiner

Consecuencias emocionales y conductuales derivadas de las atribuciones causales		
Locus de causalidad	Locus interno: Éxito: Autosatisfacción y orgullo. Fracaso: Culpa y vergüenza.	Locus externo: Éxito: Gratitud. Fracaso: Irritación.
Estabilidad	Estables: Expectativas similares (éxito o fracaso) hacia el futuro	Inestables: Expectativas de cambio en el futuro ante tareas similares.
Controlabilidad	Controlables: Éxito: Expectativas de que suceda lo mismo en el futuro. Fracaso: Sentimiento de culpabilidad, expectativas de cambio en el futuro.	Incontrolables: Éxito: Afortunada, expectativas inciertas ante el futuro. Fracaso: Deprimido, incompetente, expectativas similares para el futuro.
Consecuencias emocionales (en un contexto educativo)		
La más positiva		La más negativa
Atribución del éxito a: <ul style="list-style-type: none"> • Causas internas • Estables • Controlables 		Atribución del fracaso a: <ul style="list-style-type: none"> • Causas internas • Estables • Incontrolables

Para Weiner, no son el fracaso o el éxito en si mismos los que influyen en las expectativas de los alumnos sobre los resultados futuros, sino a que atribuyen los estudiantes las causas de estos resultados. Por ejemplo, un alumno que percibe sus logros son debidos a causas internas como pueden ser el esfuerzo o la persistencia, tendrá más tendencia a tener un alto autoconcepto que aquellos que piensan que se debe a la suerte.

Las causas de atribución que con más frecuencia utilizan los alumnos para explicar sus éxitos y sus fracasos son la habilidad y el esfuerzo, por lo tanto, intentar cambiar el pensamiento de falta de capacidad (habilidad) para la tarea, por el de falta de esfuerzo es importante, ya que estaremos sustituyendo una causa incontrolable (yo no valgo) por otra controlable (si me esfuerzo lo conseguiré). Este cambio de pensamiento supondrá

también un cambio en la reacciones emocionales y conductuales de los alumnos, ya que ante el fracaso, no reaccionarían con un sentimiento de resignación sino con uno de culpa, y la culpa a diferencia de la resignación, conduce a la acción.

Tabla 10. *Otros estudios de atribución.*

Otros estudios sobre la atribución	
	Conclusiones
Bar-Tal (1978)	<ul style="list-style-type: none"> - Las mujeres tienden a atribuir su éxito a la suerte más que a la habilidad. - Los individuos con baja autoestima tienden a hacer atribuciones internas (baja habilidad) para explicar el fracaso. - Las personas con alta necesidad de logro tienden a atribuir sus éxitos a factores internos (habilidad y esfuerzo) y atribuyen sus fracasos a factores externos o a la falta de esfuerzo. - Las personas con baja necesidad de logro atribuyen sus fracasos a la falta de habilidad y sus éxitos a la suerte o al hecho de considerar la tarea muy fácil.
Hau y Salili (1990)	En las culturas orientales hay una tendencia a atribuir el éxito a factores que son controlables y modificables, particularmente el esfuerzo.
Holloway (1998)	En las culturas occidentales, los estudiantes tienden a adoptar atribuciones sobre la habilidad.

D. La creencia de autoeficacia (Bandura, 1997; Pajares, 1996)

La autoeficacia es la creencia de que uno puede alcanzar los resultados deseados.

Según Pajares (1996), “Las creencias de autoeficacia actúan como determinantes del comportamiento influyendo en las decisiones que los individuos realizan, el esfuerzo que invierten, la perseverancia que mantienen ante las dificultades y los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimentan” (p. 325).

Tabla 11. *Estudios sobre autoeficacia*

Otros estudios sobre la autoeficacia	
	Conclusiones
Hackett (1995)	Las percepciones sobre la competencia personal son tan poderosas que pueden influir en la motivación del estudiante y en la decisión de continuar desarrollando sus habilidades en un área
Rotter, 1966 Mischel, 1973 Bandura, 1977	Las expectativas de futuros resultados proporcionan reforzamiento motivacional del comportamiento.
Bandura, 1977; 1982	Las creencias de autoeficacia determinarán si las metas particulares van a ser perseguidas y logradas.
La proposición central de estos enfoques es que la regulación del comportamiento se guía por metas auto impuestas y por las consecuencias que siguen de ellas	

Lo que propone la teoría de Bandura (1989) es, que la combinación del concepto de autoeficacia elevado (autoconcepto de competencia) con un reto sobre el cual tengamos una moderada posibilidad de poder alcanzar, es lo que nos motiva hacia una actividad de manera óptima.

Tabla 12. Estudios sobre autoeficacia y autodeterminación

Investigaciones sobre autoeficacia y autodeterminación	
	Conclusiones
Deci y Ryan (1980)	La teoría de la evaluación cognitiva sugiere que los sentimientos de auto-determinación son una condición necesaria para que florezca la motivación intrínseca. Si una actividad supone un reto y las personas se sienten altamente competentes, no mostrarán altos niveles de motivación intrínseca a menos que la actividad se perciba como autodeterminada.

El feedback sobre la propia competencia también juega un papel importante en la motivación.

Tabla 13. Estudios sobre el feedback sobre la competencia

Investigaciones sobre el feedback (elogios) sobre la competencia	
	Conclusiones
Deci y Ryan (1985)	- Los hombres: tienden a interpretar los elogios como afirmaciones de su competencia en la tarea, lo cual se traduce en un incremento de su motivación intrínseca. - Las mujeres: tienden a interpretar el elogio en el sentido de que están siendo controladas.
Danner y Lonky (1981)	Los niños y niñas con un locus de control interno responden de forma más favorable a los elogios que los niños y niñas con un locus de control externo.

Tabla 14. Estudios sobre autoeficacia y fracaso

Estudios sobre autoeficacia y fracaso	
	Conclusiones
Henderson y Dweck (1990) Dweck (1999)	- Los estudiantes con mucha confianza y con <i>metas de ejecución</i> (resultados), lo hacen peor cuando se encuentran ante dificultades que aquellos alumnos y alumnas con menos confianza y <i>metas de dominio</i> . - Los estudiantes con muchos éxitos a sus espaldas y altos niveles de confianza son a menudo los más vulnerables cuando fracasan.
Licht y Dweck (1984)	- Las chicas inteligentes tienden a evitar los retos y - cuando se enfrentan a dificultades en seguida culpan o lo achacan a su falta de habilidad cayendo en la indefensión aprendida.

E. Patrones motivacionales de logro (Dweck, 1986, 2000; Dweck y Legett, 1988; Henderson y Dweck, 1990)

Dweck y sus colaboradores, demostraron que cuando los niños y niñas con niveles de habilidad similares se enfrentan con situaciones de dificultad o fracaso, sus patrones motivacionales influyen en su comportamiento y en su ejecución.

Se presentan dos patrones motivacionales de logro:

- a. Patrón adaptativo de orientación hacia el dominio.
- b. Patrón desadaptativo de indefensión.

Los alumnos con patrones adaptativos de orientación hacia el dominio, a pesar de las dificultades y fracasos que puedan encontrar en su camino, siguen centrados en sus intentos de logro, disfrutan del esfuerzo por la consecución del dominio de la tarea y por lo tanto muestran un alto grado de persistencia.

Por otro lado, los alumnos con patrones de indefensión, sienten que las situaciones adversas están fuera de su control y que por lo tanto no pueden hacer nada por superarlas, por lo que no se plantean objetivos alcanzables, evitando nuevos retos. Como consecuencia de esto experimentan emociones negativas, realizan actuaciones pobres y tienen mayor tasa de abandono.

F. La teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1990)

La teoría del flujo de Csikszentmihalyi propone que a la hora de afrontar una tarea que requiera una concentración exigente, el equilibrio óptimo entre las habilidades del alumno y el reto al que se enfrenta hace que la actividad sea más placenteras.

La combinación de habilidad elevada y reto sencillo dará como resultado el aburrimiento, por otro lado habilidad baja y reto demasiado difícil darán como resultado la ansiedad y si ambas cosas, habilidad y reto son bajos el resultado será la apatía.

Tabla 15. Estudios sobre la experiencia de flujo

Estudios sobre la experiencia de flujo	
	Conclusiones
O'Neill y McPherson (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de metas claras. - Concentración muy centrada o enfocada. - Sensación de controlar lo que se produce. - Sentido distorsionado el tiempo. - Pérdida de sensación de autoconciencia. - Experimentar la actividad como intrínsecamente gratificante.

*G. Teoría de las Metas de Logro (Nichols; Dweck (1983); Kuhl)**

La Teoría de las metas de logro proviene de investigaciones en el ámbito escolar, y propone, que según el tipo de metas y objetivos que se marque un estudiante, estas determinará el tipo de acciones que este pondrá en funcionamiento para alcanzarlos. Esta teoría también se ha adaptado para explica orientaciones motivacionales en el

deporte y en la música.

Tabla 16. *Tipos de orientación motivacional de Nicholls*

Tipos de orientación motivacional de Nicholls		
	Características	Metas
Atención al yo o ego	<ul style="list-style-type: none"> - Para los estudiantes o profesionales el aprendizaje no es el fin, sino intentar demostrar a los demás que son competentes. - Los músicos están más preocupados en sí mismos que en intentar aprender algo. - La motivación es extrínseca. 	<ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de sus habilidades es: un factor para mejorar su estatus social. - Las actuaciones son: oportunidades para el reconocimiento o el fracaso.
Atención a la tarea	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes o profesionales se concentran en la tarea y no se comparan con otros. - La persona está intrínsecamente motivada. - El éxito depende del esfuerzo. - El aprendizaje es el fin en sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El disfrute de aprender. - Evolucionar en su actividad musical.

Tabla 17. *Patrones de comportamiento motivacional según las metas de Dweck*

Tipos de patrones de comportamiento motivacional según las metas de Dweck	
Metas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes mantienen la motivación y se esfuerzan a pesar de las dificultades. - Reaccionan ante los fracasos con actitud de superación, analizan los fallos y buscan soluciones. - No atribuyen los fracasos a la falta de habilidad, por lo tanto mantienen altas expectativas de éxito. - Se esfuerzan y perfeccionan en su aprendizaje. - Los fracasos no tendrán un impacto demasiado negativo en su estado de ánimo. - La meta es el aprendizaje.
Metas de ejecución	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes ven su ejecución deteriorada al enfrentarse a alguna dificultad. - Reaccionan ante los obstáculos como si fueran imposibles de superar. - Interpretan los propios errores como resultado de su incompetencia. - La percepción de incompetencia, provocará emociones negativas y una baja motivación e intención a la hora de solventar los problemas. - Su meta es conseguir un resultado positivo antes que disfrutar de la realización de la actividad o aprender con ella. - Los músicos buscan obtener juicios positivos y evitar los negativos, demostrando a los demás su competencia.

Tabla 18. Teoría de orientación al progreso o al resultado de Kuhl

Teoría de orientación al progreso o al resultado de Kuhl	
Orientación al proceso	<ul style="list-style-type: none"> - La persona centra su atención en las tendencias de acción, en las estrategias para solventar problemas y conseguir las metas que se propongan. - Facilita la realización de aquello que se desea ya que se buscarán soluciones ante las situaciones o hechos desfavorables - La conducta estará orientada a la superación de obstáculos. - Las metas son de aprendizaje, es decir, el fin en sí mismo es aprender.
Orientación al resultado	<ul style="list-style-type: none"> - La persona centra su atención en las causas que explican el resultado obtenido, y en atender a su propio estado emocional. - Se caracteriza por la comparación de los propios resultados con los resultados de los demás, lo que va a suponer que no se pongan en marcha estrategias para solventar los problemas que impiden alcanzar los objetivos. - Las metas son de ejecución, se persigue demostrar la competencia o habilidad propia. - Hay una preocupación sobre cómo será juzgada esta habilidad por los demás.

Tabla 19. Comparativa de comportamientos

Tabla comparativa de comportamientos		
	Favorable	Desfavorable
Nicholls	Orientación a la tarea	Orientación al yo
Dweck	Orientación a la adquisición de dominio/aprendizaje	Orientación a la ejecución
Kuhl	Orientación al proceso	Orientación al resultado

Los investigadores Navas, Marco y Holgado (2012) en su trabajo “Las metas de ejecución: su inexistencia en los estudiantes de Conservatorio”, tras analizar las repuestas de 209 estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Alicante y confirmar la idea de Brophy (2005) de que las metas de ejecución más que surgir de forma espontánea en los alumnos son inducidas, nos proponen como conclusión que, los docentes de conservatorio deberían enfocar todas sus actividades tanto fuera como dentro del aula desde un punto de vista más colaborativo, dejando a un lado la competencia entre los estudiantes favoreciendo las metas de aprendizaje o dominio.

La principal teoría humanista es la Teoría de la motivación de Maslow (1968)

La teoría de Maslow se basa en la idea de que la satisfacción de las necesidades es el principio elemental que subyace en el desarrollo de la persona y que estas necesidades se encuentran en niveles jerárquicos, de forma que a medida que vamos satisfaciendo de forma razonable nuestras necesidades básicas, irán apareciendo otras de orden superior, de manera que unas conducirán a las otras e irán modificando paulatinamente nuestro comportamiento.

Esta estructura jerárquica dio lugar a la pirámide de Maslow, que en un principio presentaba cinco niveles de necesidades. Posteriormente, Maslow identificó otras tres categorías de necesidades: las cognitivas o de logro intelectual, relativas a la necesidad de saber del ser humano; las de apreciación estética que son propias de cada cultura y momento histórico; y las de auto-trascendencia o autorrealización que están relacionadas con los ideales, las conductas altruistas y tener una causa más allá del yo.

En la base de la pirámide se sitúan las necesidades básicas o primarias y en la cima las de orden psicológico o secundarias.

El orden de estas necesidades según Maslow es el siguiente:

Necesidades de deficiencia:

1. Necesidades fisiológicas.
2. Necesidad de seguridad física y psicológica.
3. Necesidad de pertenencia y afecto.
4. Necesidad de autoestima.

Necesidades de ser:

5. Necesidad de logro intelectual.
6. Necesidad de apreciación estética.
7. Necesidad de autorrealización.

Este modelo, está cuestionado por la evaluación empírica, ya que su metodología se basa en el análisis biográfico de hombres blancos con altos niveles educativos siendo por lo tanto muy subjetivo. Por otro lado, también se cuestiona que sea necesaria la satisfacción de una necesidad para pasar a otra de orden superior, pues todos conocemos personas con pocos recursos económicos que pueden no tener satisfechas sus necesidades básicas, pero si tener satisfechas otras de orden superior como la intelectual o la de autorrealización.

De todas las corrientes que hemos visto hasta el momento se puede inferir que básicamente existen dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca, siendo la primera cuando las motivaciones que conducen al individuo a realizar una conducta son inherentes al propio sujeto y la segunda cuando la conducta viene motivada por incentivos o reforzadores externos al individuo. En el caso de los estudiantes, los que trabajan por el placer del desarrollo de la propia tarea (motivación intrínseca) y los que trabajan por una buena calificación o por satisfacer las expectativas de los demás (motivación extrínseca).

Tabla 20. Estudios sobre motivación intrínseca y extrínseca

Estudios sobre la Motivación intrínseca y extrínseca	
	Conclusiones
Harter (1985) Connell (1985) Pintrich (1989)	- Generalmente, la mayoría de la gente está motivada por complejas combinaciones de motivos, intrínsecos y extrínsecos.
Deci, (1971) Calder y Straw (1975)	- Aunque existen algunas pruebas acerca de que los premios concedidos a tareas emprendidas normalmente pueden reducir la motivación intrínseca, no todas las pruebas confirman o apoyan esto.
Lepper y col. (1973)	- En las situaciones de la vida real los individuos son constantemente premiados por las mismas actividades de forma intrínseca y extrínseca. - Si se obtienen premios naturales o que no se esperaban, el disfrute puede aumentar bastante.
Bruner (1966)	- El interés por el aprendizaje solamente se mantiene cuando existe una motivación intrínseca.
Hallam (2002)	- Cuando un premio externo se ve como indicador de competencia en una tarea valiosa es muy probable que se fomente la motivación intrínseca y que permita que el individuo continúe valorando la tarea como de su propia área de competencia. - El premio que se ve como impuesto desde el exterior para controlar el comportamiento en una actividad por otro lado poco valorada, probablemente lleve al estudiante a realizar exclusivamente lo requerido - La motivación para implicarse en la música activamente está determinada por las complejas relaciones entre el individuo y el ambiente en que se encuentra. - Un análisis de las razones por las cuales los adultos empiezan o retoman el estudio de un instrumento musical cuando no existen presiones externas o premios, puede ayudarnos a elucidar qué es lo que es intrínsecamente motivador en la música.

Como hemos podido observar, la mayor parte de la investigación en relación con la motivación musical en particular está muy centrada en el entorno familiar y muy poco en los profesores de música. Por otra parte no se ha tenido prácticamente en cuenta que es lo que motiva a los niños a empezar a estudiar música y un instrumento musical en particular, así como que es lo que le hace continuar con él a pesar de los grandes sacrificios que suponen los estudios musicales. También hay escasos estudios de cómo los compañeros, el ambiente y la comunidad educativa intervienen en la generación, mantenimiento o reducción de la motivación de los estudiantes y de su compromiso con la música y finalmente de cuales son los motivos de que estudiantes que muestran niveles altos de potencial y habilidad terminan abandonando el instrumento.

Es por esto que pensamos que una intervención en psicología aplicada en el campo de la motivación para profesores de música en conservatorios es sumamente interesante, pues puede incidir de manera decisiva en cambios significativos de determinadas actitudes de los profesores que pueden redundar en una mejora significativa de la calidad y la eficacia educativa.

3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Dada la carencia de formación del profesorado en general y del de música en particular en técnicas psicológicas prácticas que puedan contribuir a una mayor calidad educativa y a una mayor eficiencia en cuanto a resultados académicos se refiere, el objeto del presente trabajo es, elaborar una guía teórica que permita a los profesores de música, a través de un plan de formación, aproximarse al concepto de motivación e instruirles para que la aplicación práctica de este constructo psicológico en el aula contribuya a un incremento significativo de la calidad y eficacia docente.

Esta guía nos permitirá, a través de preguntas claras y sencillas alcanzar los siguientes objetivos:

- a. Que los docentes de música no expertos en psicología adquieran conocimientos sobre el concepto de motivación, así como las características que ha de tener el profesor como agente principal de la motivación en el aula, para su puesta en práctica.
- b. Que conozcan las distintas percepciones que tienen los alumnos sobre el profesor según la edad para poder aplicar la técnica motivacional más adecuada a cada periodo docente.
- c. Que sepan identificar los déficits de motivación en el alumnado y emplear las herramientas necesarias para poder proponer las soluciones más adecuadas a cada situación, aplicando los conocimientos y técnicas psicológicas para trabajar la motivación en el aula
- d. Que los docentes de música sean capaces de diseñar materiales atractivos y eficientes y de establecer objetivos motivadores para el alumno.

4. PROCEDIMIENTO PARA LA ELABORACIÓN DE LA GUÍA PRÁCTICA

4.1. Revisión bibliográfica.

El material básico para la elaboración de esta guía ha sido extraído de los completísimos manuales del Master de Psicología para Músicos elaborados por la UNED; concretamente de: “Psicología y Música: Fundamentos de su relación”, de Andrés y Lourdes López de la Llave; “La Motivación y la emoción en el contexto de la psicología de la música”, de Paula Calvo; “Determinantes psicológicos de la actuación artística exitosa” y “Ensayar y entrenar habilidades psicológicas al mismo tiempo para mejorar la autoeficiencia, la motivación y el rendimiento musical”, de Patricia Blanco; “Técnicas operantes para músicos”, de Andrés García; “El aprendizaje de las habilidades musicales”, de Miren Zubeldia; y “Estrategias Psicológicas para el alto rendimiento”, de Marta G. Garay.

Un libro también fundamental para la elaboración de la guía fue “Psicología para intérpretes artísticos” de Andrés López de la Llave y M^a Carmen Pérez-Llantada. En este libro se recogen todos los aspectos psicológicos relacionados con la interpretación y se plantean multitud de estrategias que los músicos y, en el caso de este trabajo, profesores de música pueden aplicar de manera efectiva en el aula con sus alumnos.

Un caso práctico de como la formación en motivación del profesorado afecta de forma determinante en los resultados en motivación tanto en alumnos como en profesores lo encontramos en el trabajo de investigación realizado por: García, A.; Caracuel, J. C. y Peñaloza, R. (2013). Intervención Formativa con el Profesorado de Danza e Influencia Motivacional en su Alumnado. Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 13, 2, 9-20. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

En cuanto a la organización del trabajo por el profesorado y como esto afecta a la motivación de los alumnos; y la actitud hacia sus alumnos del profesor de música en el aula y su influencia en la motivación destacamos los trabajos de investigación desarrollados por Madariaga J.M. y Arriaga C.: (2004). Condicionantes contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. Revista de Psicodidáctica, núm. 17, p. 0. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gasteiz, España; y (2014). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. Revista cultura y educación. Pág. 463-476.

En lo tocante a el tipo de metas de los alumnos de conservatorios contamos con el trabajo de investigación de Navas Martínez, L.; Marco Rico, V. y Holgado Tello, F. P. (2012). Las metas de ejecución: su inexistencia en los estudiantes de Conservatorio. Revista de Investigación en Educación, nº 10 (1), 2012, pp. 172-179.

Tabla 21. Material bibliográfico empleado para la elaboración de la Guía

Autor/es	Título
Andrés y Lourdes López de la Llave (2018)	Psicología y Música: Fundamentos de su relación
Andrés López de la Llave y M ^a Carmen Pérez-Llantada (2006)	Psicología para intérpretes artísticos

Paula Calvo (2018)	La motivación y la emoción en el contexto de la psicología de la música
Patricia Blanco (2018)	Determinantes psicológicos de la actuación artística exitosa
	Ensayar y entrenar habilidades psicológicas al mismo tiempo para mejorar la autoeficiencia, la motivación y el rendimiento musical
Andrés García (2018)	Técnicas operantes para músicos
Miren Zubeldia (2018)	El aprendizaje de las habilidades musicales
Marta G. Garay (2018)	Estrategias psicológicas para el alto rendimiento.
García, A.; Caracuel, J. C. y Peñaloza, R. (2013)	Intervención Formativa con el Profesorado de Danza e Influencia Motivacional en su Alumnado
Madariaga J.M. y Arriaga C. (2004 y 2014)	Condicionantes contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música.
	Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado.
Navas Martínez, L.; Marco Rico, V. y Holgado Tello, F. P. (2012)	Las metas de ejecución: su inexistencia en los estudiantes de Conservatorio

4.2 Selección de contenidos.

La selección de contenidos de la guía ha venido determinada fundamentalmente por el enfoque práctico que el profesor pudiera hacer de los mismos en su labor diaria en el aula, pero para ello se hacía imprescindible presentar previamente, y de forma simple y accesible, todos aquellos conceptos psicológicos que fundamentaran todas las propuestas, conceptos, herramientas, enfoques y procedimientos motivacionales que posteriormente se deberían poner en marcha.

4.3 Formato de la guía.

El enfoque de presentación de los contenidos en forma de preguntas intenta reflejar, de alguna forma, las dudas que todos los profesores de música tenemos ante conceptos psicológicos como es, en este caso, la motivación. Este término está presente en el lenguaje cotidiano de los centros educativos, frases como: “tal o cual alumno está desmotivado” o por el contrario “está muy motivado con la asignatura”, se utilizan con frecuencia, aunque de forma intuitiva, pues la realidad demuestra el desconocimiento de cual es la naturaleza de la motivación, como funciona para modificar conductas concretas, así como la influencia que la motivación tiene en la eficiencia tanto del alumno como del profesor, por poner algunos ejemplos.

Estas preguntas que se plantean al lector de la guía están ordenadas de forma que la información que se proporciona al profesor le vaya introduciendo paulatinamente en primer lugar en los distintos conceptos relativos a la motivación como son: cuales son

sus efectos, que es la motivación intrínseca y extrínseca, que es la motivación básica y cotidiana, que son la autoeficacia, la autorregulación, la emoción y el locus de control. En segundo lugar, en como afecta a la motivación de los estudiantes la percepción que estos tienen sobre el profesor y la percepción que tiene el profesor sobre ellos. En tercer lugar, se presentan en la guía aquellos factores que pueden afectar negativamente a la motivación de los alumnos: la falta de confianza, el desánimo, el agotamiento psicológico y las alteraciones psicopatológicas, presentando distintas herramientas para que el profesor pueda intervenir en su solución, si esto fuera posible. En cuarto lugar, se enumeran distintos enfoques motivacionales que pueden repercutir muy positivamente en la eficacia, persistencia y salud emocional de los alumnos: el enfoque en el resultado o en el proceso, el equilibrio coste-beneficio y el correcto establecimiento de objetivos. Finalizando con la presentación de tres procedimientos conductistas para su aplicación directa en el aula que son: el moldeado por aproximaciones sucesivas y encadenamiento, la economía de fichas y el feedback.

4.4 Evaluación.

La evaluación del trabajo se realizará contestando dos cuestionarios, uno previamente a la lectura de la guía y otro posteriori.

En el primero de ellos se realizará una evaluación de los conocimientos previos que tiene el profesor sobre todos los conceptos, herramientas, enfoques y procedimientos motivacionales que posteriormente se presentarán en la guía.

El segundo cuestionario, que se realizará después de la lectura de la guía práctica, nos permitirá constatar si la información expuesta en la misma ha proporcionado los conocimientos expuestos de manera efectiva, la utilidad de los mismos para su puesta en práctica en el aula y si pueden ser la base para poder mejorar la calidad y efectividad de nuestro trabajo como profesores.

De la comparación de los resultados obtenidos de ambos cuestionarios podremos extraer las conclusiones que nos permitan crear un procedimiento de mejor continua, que mantenga esta guía “viva” y actualizada.

5 CUESTIONARIO PREVIO A LA LECTURA DE LA GUÍA PRÁCTICA DE MOTIVACIÓN

1. Nada/ninguno; 6. Todo/mucho

PREGUNTAS	1	2	3	4	5	6
¿En que nivel situarías tus conocimientos generales previos sobre motivación?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre motivación intrínseca y extrínseca?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre motivación básica y cotidiana?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre el efecto de la autoeficacia en la motivación?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre el efecto de la autorregulación en la motivación?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre el efecto de la emoción en la motivación?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre el efecto del locus de control en la motivación?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos básicos sobre las características del profesor/a motivados?						
¿En que nivel situarías tus estrategias previas para motivar a tus alumnos a estudiar?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre los factores que afectan a la motivación de tus alumnos?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre la motivación orientada al resultado o al proceso?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre el efecto del equilibrio coste-beneficio en la motivación?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre el efecto del establecimiento de objetivos sobre la motivación?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre los principios que han de regir en el establecimiento de objetivos?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre como funcionan las técnicas psicológicas operantes?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre el procedimiento de “moldeado por aproximación y encadenamiento”?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre el procedimiento de “economía de fichas”?						
¿En que nivel situarías tus conocimientos previos sobre el procedimiento de “feedback”?						

6. GUIA PRÁCTICA DE MOTIVACIÓN PARA PROFESORES DE MÚSICA

¿Qué es la motivación?

La palabra motivación, que etimológicamente tiene su raíz en la palabra latina “movere”, tiene en lengua castellana el significado de moverse, por lo tanto, desde el punto de vista psicológico, el constructo motivación hace referencia a aquellos estados internos de cada individuo que le mueven a iniciar una conducta, mantenerla o terminarla. Estos estados internos no pueden ser observados, solamente podremos apreciar objetivamente la conducta que se derive de ellos. Por lo tanto, podríamos definir la motivación como “la fuerza que impulsa y orienta la actividad de los individuos a conseguir un objetivo” (Calvo, P. 2018).

¿Cuáles son los efectos de la motivación?

“Los efectos de la motivación se traducen sobre todo en la concentración, en la atención, en la persistencia y en la tolerancia a la frustración. Finalmente, al igual que es necesaria la motivación para iniciar el aprendizaje, la motivación es a su vez un efecto del aprendizaje, es decir, en la medida que el alumno progresa y encuentra los aprendizajes significativos, se favorece la motivación para seguir aprendiendo (Sampascual, 2001, p. 312)” (Zubeldia, M. 2018).

¿Cuáles son las características de la conducta motivada?

La **intensidad**, es decir, el tiempo que se invierte en la realización una conducta, la **persistencia**, que es mantener la conducta en el tiempo independientemente de los resultados (éxitos o fracasos), y la **orientación a metas** reforzantes cuya consecución suponga una recompensa positiva.

La realización de las conductas puede estar propiciada por factores primarios o secundarios. Entendemos como factores **primarios** aquellos que tienen relación directa con la supervivencia del individuo y que por lo tanto englobarían aspectos tan básicos como la alimentación o la reproducción, mientras que los factores **secundarios** procederían de necesidades sociales o culturales tales como la necesidad de reconocimiento y aprobación.

¿Qué tipos de motivación existen según su origen?

- **Motivación intrínseca:** proviene del interior y se produce cuando nace del interés y disfrute que supone realizar la conducta en si misma, y esta no está determinada por reforzadores externos. En ella, el valor que se le concede a la actividad en si misma y el autoconcepto de la capacidad para llevarla a cabo serán definitivos para mantener el interés y para incrementar la capacidad de lograr los objetivos propuestos.

La motivación intrínseca hace que las personas se involucren y se comprometan en la actividad, por lo tanto una mayor motivación intrínseca va a suponer una mayor

persistencia en la conducta, independientemente de lo interesante que esta resulte y de los resultados que acarree.

Las personas motivadas intrínsecamente se involucran y comprometen en las actividades que les interesan, sienten el deseo de aprender y perfeccionarse para obtener sus objetivos, y su sensación sobre las actividades que realizan es de control. Por otro lado, se experimentan sentimientos de satisfacción a la hora de realizar actividades y ver que se es capaz de realizarlas (Calvo, P. 2018).

- **Motivación extrínseca:** es aquella que está determinada por factores externos como los padres, profesores o compañeros y por reforzadores positivos como los aplausos del público, el dinero, la fama o negativos como el temor o evitación del castigo.

Según estudios realizados en el campo de la motivación en músicos, los niños por lo general inician los estudios musicales y el contacto con la actividad musical debido a una motivación intrínseca, por el mero placer de experimentar con la música y disfrutarla. Pero a lo largo de la carrera musical esa motivación se vuelve extrínseca, teniendo más peso recompensas externas como la valoración positiva de profesores, compañeros y público, o ganar concursos o dinero (Calvo, P. 2018).

Las motivaciones intrínseca y extrínseca se dan conjuntamente y dependiendo hacia donde se incline la balanza pueden hacer que se tomen un tipo u otro de decisiones y acciones en el proceso de enseñanza musical.

Aquellos que dependen en exceso de los reforzadores externos serán más vulnerables a que se desgaste y se debilita su motivación que aquellos cuya motivación es básicamente intrínseca; y para ello, parece razonable que en los casos que deban utilizarse tales reforzadores, exista una estrategia complementaria para fortalecer, paralelamente, el reforzamiento interno, el autorrefuerzo (López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M. C. 2006).

Como conclusión podemos apuntar que solamente un equilibrio perfecto entre motivación intrínseca y extrínseca en función del momento en que se encuentre cada individuo puede contribuir a favorecer la dedicación, la tenacidad, la tolerancia a la adversidad, el espíritu de superación y la energía necesarios para superar los desafíos de una carrera musical (Blanco, P. 2018).

¿Qué tipos de motivación intrínseca existen según su permanencia en el tiempo?

- La **motivación básica** se refiere a la motivación del músico que le compromete con la actividad musical, al interés general que siente hacia la música, y que va a mantenerse a lo largo del tiempo independientemente de los resultados que obtenga. Esta motivación determina el compromiso del músico con esta actividad.
- La **motivación cotidiana** se refiere a la motivación del músico durante su actividad musical diaria, al disfrute a la hora de realizar la actividad debido a la satisfacción y placer que supone (Calvo, P. 2018).

Ambos tipos de motivación están relacionados y se complementan entre sí. Una dosis elevada de motivación básica propicia una buena disposición de los intérpretes hacia el

trabajo diario y facilita, por tanto, que pueda desarrollarse la motivación cotidiana, sobre esta buena base motivacional será conveniente adoptar medidas específicas para que se desarrolle y potencie; medidas tales como ofrecer adecuadas recompensas al esfuerzo que se realiza y a los logros que se alcanzan (López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M. C. 2006).

Cuando baja la motivación básica, el uso de estrategias como el uso del modelado, la planificación de metas atractivas y alcanzables o el establecimiento de compromisos pueden contribuir que se mantenga en su nivel óptimo.

Por otro lado, la motivación cotidiana es la que presenta mayor irregularidad en el tiempo y puede ser un buen indicador para mostrarnos que algo no funciona bien.

Tabla 22 Factores que incrementan y fortalecen la motivación cotidiana

Factores que pueden incrementar y fortalecer la motivación cotidiana
Favorecer un ambiente de trabajo agradable con relaciones interpersonales satisfactorias.
Introducir variedad y novedad en las tareas musicales cotidianas, tareas que sean interesantes y supongan un reto estimulante para el músico.
Plantear desafíos a corto plazo, establecer retos cercanos que nos permitan aproximarnos a nuestra meta e ir comprobando los progresos.
Observar objetivamente el progreso, enseñando al músico cómo evaluar los aspectos relevantes que señalen las mejoras producidas en su dominio y control técnico-musical.
Plantear actividades de aprendizaje y estudio que sean divertidas y placenteras.
Reforzamiento social, atendiendo las necesidades del músico, proporcionando información y apoyo.

Por lo tanto cuando la motivación básica se reduce, una buena cantidad de motivación cotidiana le puede ayudar a salir de la crisis. Y si fuera la motivación cotidiana la que falla, mantener en niveles altos la básica puede ayudar a que el alumno siga esforzándose por lograr sus objetivos.

¿Qué otros constructos están directamente relacionados con la motivación?

Cuatro conceptos que están relacionados con la motivación y la consecución de objetivos personales y profesionales son: la autoeficacia, la autorregulación, las emociones y el locus de control.

1. La **autoeficacia** es la creencia que tiene una persona sobre su propia capacidad para alcanzar los objetivos deseados, por lo tanto es un factor que influye en la motivación del individuo. La teoría de Bandura (1989) sugiere que la motivación hacia una actividad estará en su nivel óptimo cuando se combinan creencias de alta autoeficacia con una moderada certeza sobre el resultado, es decir, cuando una persona se siente competente y enfrentado a un reto (Zubeldia, M. 2018).

Este sentimiento se puede generar o bien por la propia experiencia al haber realizado las acciones necesarias para alcanzar nuestros objetivos o bien a través de la observación de la acciones de otros, y tendrán influencia sobre los pensamientos, comportamientos y la motivación para alcanzar nuestros objetivos. Un músico que perciba que tiene las

habilidades suficientes para hacer frente al estudio de una obra compleja va a sentirse más confiado y animado a la hora de preparar el estudio y, por lo tanto, mantendrá una conducta motivada (motivación cotidiana), aumentando la probabilidad de conseguir unos resultados exitosos (Calvo, P. 2018).

Los alumnos con un alto sentimiento de autoeficacia son más activos y eficientes en el proceso de aprendizaje musical, mientras que los alumnos con un bajo sentimiento de autoeficacia se sentirán incapaces de afrontar los retos que supone el estudio de un instrumento.

2. La **autorregulación** es la capacidad del individuo para controlar sus pensamientos, sentimientos y acciones. Así pues los estudiantes que en su proceso educativo se autorregulen serán aquellos que se propongan objetivos motivadores y sean capaces de elegir cuales son las estrategias más adecuadas para la consecución de los mismos.

Ya se alcancen estas metas u objetivos o no, estos estudiantes autoevaluarán tanto los resultados obtenidos como las estrategias utilizadas y de acuerdo a este análisis se plantearán nuevos enfoques para finalmente conseguir o bien el resultado deseado o bien hacerlo de una manera más eficiente. Esto supone una motivación y autorregulación emocional constante para poder llegar a generar resultados positivos, lo cual también les motivará a seguir con la actividad musical.

Según Zimmerman los estudiantes que se autorregulan están más motivados por progresar, reconocen cuáles son los aspectos que deben mejorar y asumen tareas de aprendizaje con iniciativa propia y perseverancia. La autorregulación, por lo tanto, está directamente relacionada con el nivel de rendimiento (Calvo, P. 2018).

3. Las **emociones** también están estrechamente relacionadas con la motivación. Ambas son dos procesos internos (reacciones conductuales, fisiológicas y subjetivas) del organismo que dirigen la conducta hacia una meta u objetivo, ya sea aproximándose a algo que se quiere conseguir o evitando algo que se considera perjudicial. De hecho, la actividad emocional cumple fundamentalmente tres funciones (López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M. C. 2006):

- a. Prepararnos para la acción.
- b. Comunicar a los demás nuestro estado de ánimo.
- c. Energizar la ejecución de nuestras conductas motivadas.

La motivación y la emoción interactúan entre sí y se relacionan, de tal forma que aquello que genere emociones positivas en la persona resultará atrayente y movilizará al organismo para acercarse a ello, sin embargo, todo lo que genere emociones negativas y resulte desagradable al organismo lo movilizará para evitar o alejarse de ese estímulo (Calvo, P. 2018).

Así pues, en el caso de los alumnos de música que se hayan propuesto unos objetivos, la consecución de los mismos les generarán emociones positivas como la alegría, el orgullo, etc. que les motivarán a perseverar en la actividad, mientras que la no consecución de estos irá acompañada de emociones negativas como la ira, la desesperanza o la tristeza que podrían influir en su implicación en el desarrollo de su carrera musical.

Por lo tanto las emociones tienen características motivacionales que influirán de manera decisiva y permanente en la evolución del músico y de la misma manera el estado emocional en que se encuentre este será definitivo para su motivación hacia la actividad musical.

4. El **locus de control**, según el psicólogo J. Rotter (1966) es la explicación que se da un individuo (atribución causal) para atribuir la responsabilidad y el control de un determinado hecho o resultado, sea este buen o malo, es decir, quien controla los hechos que le suceden. Esta percepción tendrá un efecto directo sobre los sentimientos, los comportamientos y la motivación así como en las expectativas, pues se podrá llegar a anticipar las consecuencias de las distintas conductas.

Las personas que perciben que las consecuencias de sus actos dependen de su propio control, es decir, atribuyen su éxito o fracaso a factores internos como el esfuerzo, capacidad, etc. poseen un **locus de control interno**.

Los alumnos con locus de control interno se centran en las tareas que realizan, en sus capacidades y en la mejora de resultados, orientan su conducta hacia el futuro con optimismo estableciendo metas desafiantes pero alcanzables cada vez más complejas que les proporcionen una mejora de sus habilidades musicales y técnicas, a sabiendas de que de los fracasos se aprende y tienen solución. Esto los convierte en más competentes, trabajadores, y con un elevado autoconcepto, lo cual ejerce un efecto notable sobre la motivación.

Sin embargo, las personas que atribuyen su éxito o su fracaso a causas externas que no pueden controlar tales como la suerte, el destino, las características de la tarea o a otras personas, tienen un **locus de control externo**.

El alumno con locus de control externo tiene un autoconcepto más centrado en la persona que en la tarea, orienta su conducta a la evitación del fracaso, no confiando en sus capacidades y destrezas, y mostrando tendencia hacia el pesimismo, la apatía y el conformismo, lo cual redundará en una falta de planificación y por lo tanto en una incapacidad para predecir resultados. Piensa que el éxito y el fracaso no son su responsabilidad y se muestra habitualmente a la defensiva cuando hay que ofrecer alguna tipo de explicación. Todo esto motiva un grave problema de falta de motivación.

Tener en cuenta estas dos variables es importante para el profesor pues dependiendo del locus de control predominante en su alumno deberá ser distinta la forma de asignación de tareas. Con los alumnos con locus de control interno será recomendable negociar y pactar el trabajo a realizar pues de esta forma adquirirá mayor compromiso con la actividad, mientras que con el alumno con locus de control externo esto sería un error ya que para él significaría falta de dominio del profesor e inseguridad. Los alumnos con locus de control externo dependen más de las indicaciones, autoridad y dirección del docente.

Tabla 23 Características diferenciales en función del locus de control (López de la Llave y Pérez- LLantada, 2005)

Locus de control interno	Locus de control externo
<ul style="list-style-type: none"> - Tienden a atribuir el fracaso a falta de capacidad personal. - Tienden a realizar acciones encaminadas a preservar la salud. - Tienden a mostrarse más optimistas. - Suelen intentar dominar las situaciones. - Intentan controlar la conducta de los demás. - Suelen juzgar con dureza a los demás - Tienden a exigir castigos más duros por transgredir las normas de convivencia. - Tienden a asumir mayor responsabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tienden a atribuir el fracaso a la mala suerte y a la dificultad de la tarea. - Suelen ser más lábiles (cambiantes) emocionalmente. - Suelen ser más vulnerables al estrés. - Tienden a ser conformistas. - No intentan controlar a los demás. - Juzgan a la gente con benevolencia. - Tienden a utilizar estrategias defensivas para explicar sus fracasos. - Tienden a eludir la responsabilidad.

¿Qué características ha de tener un profesor de música motivador?

Los profesores capaces de fomentar la motivación en sus alumnos comparten una serie de características que los hacen más eficaces en este sentido. En primer lugar son dominadores de la materia sobre la que imparten la enseñanza y saben transmitir sus conocimientos de manera comprensible a sus alumnos a la vez que proporcionan instrucciones claras y precisas sobre lo que tienen que hacer. En segundo lugar empatizan con sus alumnos y son capaces de diferenciar la individualidad de cada uno de ellos proporcionándoles refuerzos positivos y constructivos, valorando los logros por encima de los fracasos, fomentando la curiosidad y el interés por la signatura y utilizando técnicas que consigan mantener y reforzar las conductas positivas de sus estudiantes. En tercer lugar crean en el aula un clima que fomenta el apoyo y la cooperación entre los alumnos donde prime el perfeccionamiento en lugar de la competitividad. Y por último son capaces de involucrar a los padres en el proceso de enseñanza de sus hijos. Según MacMillan (2004) los profesores con más experiencia y confianza en sus habilidades de enseñanza son más propensos a involucrar a los padres en el aula de música.

Por lo tanto, el impacto de profesores, compañeros y padres (impacto social) sobre la motivación será muy importante, así pues, según sea el clima motivacional que el profesor cree en el aula será distinto el rendimiento, siendo más productivo en un ambiente donde se emitan refuerzos positivos por parte del profesor, donde el apoyo mutuo entre compañeros motive a participar activamente en la clase cooperativamente y se fomenten metas relacionadas con la atención a la tarea y al proceso (clima perfeccionamiento), y menos productivo en donde por el contrario predomine el castigo por los errores, donde las metas de logro y la competitividad se asuman como meta antes que la maestría o perfeccionamiento de su actividad, y donde los compañeros no reconozcan ni aprecien los logros de otros creando incomodidad (clima de competitividad o de desempeño).

¿Cómo perciben los alumnos a su profesor de música?

La percepción que el alumno tiene sobre el profesor también es muy importante para la motivación hacia la música y esta variará según la edad de los estudiantes. El comportamiento de los niños menores de 12 años es muy distinto al de los que superan esta edad, mientras que los primeros valoran más las características personales de los docentes, primando por lo tanto para ellos un ambiente relajado, amable y amistoso con el profesor, los segundos, que ya no necesitan tanto las fuentes externas de motivación ya que desarrollan su propio vínculo con el instrumento, dan más importancia a las características profesionales de los profesores y muestran mayor valoración por los méritos profesionales.

Los niños que adquieren con éxito habilidades musicales consideran a su maestro inicial como más cercano, conversador, relajado y una persona alentadora, y es probable que califiquen más alto a sus maestros con estas características que los niños que tienen un menor rendimiento musical. Por otro lado, se ha observado que los maestros que presentan desafíos a estudiantes adolescentes y demuestran talentos personales y compromiso con su área de conocimiento son percibidos por los alumnos como más efectivos y dignos de admiración, es decir, considerados como modelos a seguir, primando más las características relacionadas con las cualidades profesionales que las características personales como la calidez o amabilidad (Calvo, P. 2018).

¿Cómo percibe el profesor a sus alumnos de música?

De suma importancia para la motivación en el entorno educativo musical son también las expectativas que el docente tiene acerca del rendimiento del alumno, si el profesor no tiene confianza en las posibilidades del estudiante esto influirá de forma notable en el rendimiento de este. Se ha comprobado que un bajo rendimiento del alumno se puede correlacionar en numerosos casos con una baja expectativa del maestro, por lo tanto es importante para la motivación del alumno que el profesor también lo esté con su actividad docente, ya que esto se transmitirá. Por lo tanto igual de importante será la motivación del alumno como la del profesor.

¿Cómo puedo motivar a mis alumnos a estudiar?

Numerosos estudios demuestran que los alumnos con mayores niveles de logros dedican más tiempo al estudio que los que tienen menores niveles de logros, pero no solo esto, sino que existe una relación directa entre los procesos motivacionales y la práctica musical efectiva, es decir, el logro no está relacionado solamente con la cantidad de tiempo dedicado al instrumento sino también con la calidad del estudio (O'Neill 1997).

Por lo tanto si el incremento de la cantidad y calidad de tiempo dedicado al estudio contribuye al logro musical será muy interesante conocer estudios motivacionales que nos permitan conseguir este objetivo.

Tabla 24 Investigaciones sobre la motivación al estudio

Investigaciones sobre motivación al estudio	
	Conclusiones
Wolfe (1987)	Los contratos conductuales en los cuales los estudiantes firmaban un acuerdo con sus padres y con su profesor, podían ser efectivos para la motivación de estos estudiantes hacia el estudio.
Brandstrom (1995)	La motivación de los alumnos a estudiar se puede incrementar si se les permite que tomen algunas decisiones: - Elección de metas de mejora. - El repertorio. - El tiempo dedicado al estudio. - La autoevaluación de estos tres elementos a través de comentarios escritos y reflexiones.
Greko (1997)	Utilizando un repertorio escogido por los alumnos y adaptándolo a tonalidades y tesituras apropiadas a su nivel, estos incrementaban su tiempo de estudio y a la vez disminuía el índice de abandono.
McPherson, Bailey y Sinclair (1997)	Los estudiantes que presentan mayores niveles de estudio diario tienen también una mayor tendencia a improvisar, tocar música de oído, componer y optar por tomar clases de música en el colegio.

¿Qué factores afectan a la motivación de mis alumnos?

La motivación se ve influida tanto por factores internos como por factores externos.

Tabla 25 Factores internos y externos que influyen en la motivación

INTERNOS	Alto	Bajo
Autoconcepto Autoeficacia	- Mayor persistencia. - Disposición al esfuerzo. - Alto rendimiento.	- Baja persistencia. - Relajación. - Bajo rendimiento.
Satisfacción con el entorno de aprendizaje	- Fidelización con la actividad. - Mayor rendimiento.	- Abandono de la actividad. - Menor rendimiento.
Valor otorgado a la actividad musical	- Mayor interés. - Consecución de objetivos. - Visión profesional.	- Desinterés. - Abandono de objetivos. - Visión hobbie.

EXTERNOS	Bueno	Malo
Padres	- Mayor persistencia. - Impulso hacia las primeras experiencias con la música.	- Abandono de la actividad.
Compañeros	- Colaboración.	- Competitividad.

Profesores	- Alta motivación. - Adquisición de habilidades musicales.	- Baja motivación.
Experiencias	- Persistencia en la participación. - Volver a participar en el futuro	- Evita la participación.

Para conseguir un rendimiento musical óptimo es importante saber detectar, analizar y solucionar las carencias motivacionales del estudiante. Las causas pueden ser múltiples y por lo tanto conocerlas para poder combatir las es fundamental.

Estos son algunos **factores que pueden estar implicados en la falta de motivación del músico** (*extraído de López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M. C. 2006 y Blanco, P. 2018*).

- **Falta de interés por la actividad que se está desarrollando.**

En muchos casos se trata de un descenso en la intensidad de lo que hemos denominado motivación cotidiana. En algunas circunstancias, esta falta de interés puede ser de tipo global: el grado de interés que despierta la actividad que realiza el artista no le motiva en ningún aspecto; en otras, aun estando algo motivados, la intensidad de esta motivación no es suficiente para provocar un rendimiento acorde con las posibilidades y potencialidades del intérprete.

Para elevar el nivel de la motivación en estos dos casos se puede actuar haciendo más explícito el atractivo de los beneficios a conseguir con la tarea y proponiendo la evaluación de la relación entre estos beneficios y sus costes; además se puede tratar de hacer consciente al intérprete de la importante inversión del esfuerzo realizado hasta ese momento y estudiar si existe algún tipo de conflicto de intereses que pudiera interferir con las actividades que está desarrollando; por otro lado, se puede hacer un listado de objetivos que sean factibles de alcanzar pero que entrañen cierta dificultad; de esta forma, estos retos se podrán convertir en esa energía motivadora de la que se carece. Por otro lado es conveniente enfatizar, que es muy recomendable, en la mayoría de los casos, que el intérprete se implique de una forma personal en la toma de cada una de las decisiones respecto a las estrategias propuestas (locus de control).

- **Falta de confianza en los propios recursos.**

Puede darse el caso que el nivel de interés sea el suficiente para afrontar la actividad e incluso sea elevado, pero que el artista no confíe en sus propios recursos para llevarla adelante repercutiendo en su nivel de motivación.

En este caso habrá que intentar elevar y/o fortalecer la percepción de autoeficacia y el sentimiento de autoconfianza de nuestro intérprete, para de esta manera obtener un nivel óptimo de motivación al trabajo, a los ensayos, al estudio diario. En este caso puede convenir establecer unos objetivos claros y abarcables, realistas, que sean alcanzables de forma relativamente fácil por el artista y que le aporten satisfacción y seguridad al percibir que los puede alcanzar.

- **Desánimo**

Los estados de desánimo pueden verse facilitados tanto por la insatisfacción como por los malos resultados musicales, muchas veces son consecuencia directa de una baja autoconfianza, la falta de motivación puede llegar por el impacto emocional que se genera por estas experiencias negativas.

Cuando se dan este tipo de circunstancias es fundamental tomarse un cierto tiempo con el fin de aliviar ese mal impacto. También puede ser buena estrategia buscar incentivos nuevos o lo suficientemente atractivos, que se centren en la eficacia del artista, que contribuyan a “cargar las pilas” y desvíen la atención de lo que ya no tiene solución porque ya pasó. Otras veces, es necesario hacer una reflexión detenida de la situación y de qué es lo que pasó y no funcionó, para aprender de ella y reencontrar o estimular la percepción de autoeficacia, la confianza y la motivación, caso de que se hubieran visto negativamente afectadas. Concentrar la atención en todo aquello para lo que el músico se perciba como eficaz será importante para relanzar la motivación básica y cotidiana. Para ello, es fundamental restablecer metas realistas y estimulantes, alcanzables a corto plazo que refuercen el arsenal de herramientas y recursos del músico. Cuando el desánimo está provocado por situaciones ajenas al contexto artístico, lo más conveniente es afrontarlas y solucionar o aliviar estos problemas.

- **Agotamiento psicológico**

El cansancio psicológico puede aparecer por la alta exigencia de uno mismo o externa al intérprete, o por el estrés. Este agotamiento puede ser leve y pasajero, en este caso, no afectará sensiblemente a los procesos motivacionales. Sin embargo, en los casos en los que sea mayor y más duradero sí que la motivación puede sufrir un retroceso considerable.

Cuando esto sucede debe procurarse eliminar o controlar el estrés y poner los medios para que el músico descansa y recupere su energía. Lo importante debe ser primero, reponer y, después, analizar maneras de prevenir el sobreentrenamiento y el sobreesfuerzo.

- **Las alteraciones psicopatológicas.** Las alteraciones psicopatológicas afectan a muchas esferas de la vida del individuo, también del músico, se relacionen estas o no con su actividad musical, la motivación puede ser una de ellas.

En estos casos solo cabe la intervención terapéutica a cargo de un profesional de la psicología clínica. El profesor y el psicólogo no especializado no debe de correr el riesgo de intervenir pues no dispone del conocimiento ni de las herramientas oportunas, pudiendo incluso, provocar un empeoramiento de la situación psicológica del músico. En estos casos, el mejor consejo es la prudencia y delegar en quién está preparado para ello.

Tabla 26 Principales causas de los déficits motivacionales y consejos para la intervención (Extraído de Blanco, P. 2018; pág. 61).

CAUSAS	PAUTAS PARA LA INTERVENCIÓN
Falta de interés	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer objetivos de resultado suficientemente desafiantes, pero alcanzables. - Utilizar como modelos a músicos con prestigio que estimulen la ambición del alumno
Falta de confianza	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer objetivos de realización percibidos como alcanzables. - Utilizar como modelos a músicos cercanos en nivel pero que hayan logrado superar las dificultades en cuestión
Agotamiento físico y/o psicológico	<ul style="list-style-type: none"> - Dejar pasar el tiempo suficiente para la recuperación. - Favorecer el descanso físico y psicológico del músico. - Proponer actividades físicas y de ocio. - Establecer pautas para la prevención del sobreesfuerzo y el estudio y ensayos excesivos.
Alteraciones psicopatológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Acudir a un profesional de la psicología clínica. - Seguir las pautas establecidas por el profesional especializado.

¿Qué es mejor para mis alumnos, la motivación hacia el resultado o la motivación hacia el proceso?

En el campo de la música, la motivación tiene mucho que ver con la percepción de autoeficacia y el sentimiento de autoconfianza, por lo tanto si potenciamos estas dos características en nuestros alumnos, estaremos trabajando la motivación.

El trabajo motivacional en la música está muy relacionado con la motivación en el deporte, aunque existen algunas diferencias entre ambos contextos. Los resultados no son tan fáciles de determinar en el ámbito musical como en el deportivo cuando el proceso motivacional se centra en los retos y los resultados en competencia con otros músicos. En una competición atlética sabremos objetivamente que el vencedor es el primer atleta en cruzar la meta, pero ¿cómo constataremos esto en la actividad musical? Si es, por ejemplo, por obtener un premio en un determinado concurso, este resultado siempre será subjetivo pues finalmente dependerá de la valoración de un tribunal, lo cual puede llevar a situaciones de frustración. Sin embargo la motivación centrada en la tarea y orientada en función de los desafíos y resultados personales y la impresión de control y progreso tiene un proceso similar al deportivo. No obstante ambas motivaciones son compatibles y en cada persona se podrán dar todas las combinaciones posibles dependiendo del momento y circunstancias concretas.

Lo que hay que tener siempre presente es, que si el alumno no desarrolla su autoeficacia y su confianza, si no confía en que tiene la capacidad, habilidad y destrezas necesarias para alcanzar el nivel óptimo en la actuación, no podrá satisfacer sus necesidades de ego y esto solo lo podremos lograr si conseguimos que centre su interés en las tareas musicales cotidianas.

El elemento de competición se introduce en los estudios de música en edades muy tempranas lo cual puede producir desajustes emocionales. El profesor de música que quiera incrementar la motivación de sus alumnos, tendrá que planificar su trabajo de manera que fortalezca y mejore en ellos su percepción de autoeficacia, autoconfianza y su interés hacia la tarea.

Tabla 27 Errores frecuentes de los profesores en la motivación de sus alumnos

Errores frecuentes que cometen los profesores cuando intentan motivar a sus alumnos
No tener en cuenta la situación general en la que se encuentra el alumno, solo la musical.
Ignorar los costes de las tareas musicales propuestas y tomar en consideración únicamente sus beneficios.
Ignorar tareas alternativas a las propuestas y que podrían ser más motivadoras.
No adaptar los incentivos a la idiosincrasia particular de cada alumno.
Ignorar los intereses particulares del alumno en beneficio de los colectivos.
Plantear objetivos fuera del alcance del alumno o, por el contrario, tan fáciles que no suponen estímulo alguno.
Plantear tareas cuyas recompensas estén muy lejanas en el tiempo.
Plantear tareas y objetivos a muy corto plazo, sin contextualizarlos en un marco temporal más amplio, de manera que no sea posible para el alumno comprender su papel para la consecución de objetivos de mayor alcance.
No elegir bien la fase del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que trabajar sobre la motivación.
Olvidar que la motivación está relacionada con otras variables psicológicas con las que interactúa estrechamente y que también hay que considerar en el planteamiento pedagógico.
No tener en cuenta que también es necesario desarrollar las habilidades propias en vistas a lograr una comunicación eficaz con el alumno.
No pedir ayuda a un experto, si no se tiene el conocimiento suficiente o en momentos de “atasco”.
Entrar en una dinámica de frustración en el proceso motivador del alumno, al vivir como un fracaso personal los intentos de poner en marcha unas estrategias para las que quizás no se esté preparado para gestionar.

¿Cómo puede beneficiar a la motivación de mis alumnos un buen equilibrio Coste-Beneficio de la actividad musical? (Blanco, P. 2018)

A continuación expresaremos las múltiples variables que intervienen en la relación coste-beneficio:

- A mayores recompensas que pueda aportar la actividad, mayor disposición inicial tendrá el alumno para realizarla.
- Si el alumno está dispuesto a asumir los costes, la motivación se mantendrá durante el tiempo en que se lleva a cabo la actividad.
- Para conseguir mayores beneficios, mayores serán los costes que el alumno estará dispuesto a soportar, siempre que el logro de la recompensa sea factible y probable.
- Si logra la recompensa, la motivación se incrementará, sobre todo si ha invertido una gran cantidad de esfuerzo y sacrificio.
- Los beneficios de la actividad dependen de cada persona y han de satisfacer una necesidad real y prioritaria del alumno en concreto y en un momento determinado.
- Es el alumno el que decide que tipo de recompensas le motivan para incrementar su interés por la actividad.
- Las recompensas no tienen por que ser objetivas pues la atracción de las recompensas subjetivas es mayor.
- El mismo alumno, en función del momento vital en que se encuentre, puede tener distinta orientación motivacional, por lo tanto hay que tener en cuenta esta variable. Conocer las necesidades de cada alumno, en cada momento es necesario para diseñar un proceso de intervención dirigido a aumentar la motivación.
- Si logramos vincular el rendimiento musical con logros que satisfagan las necesidades prioritarias de cada alumno, la probabilidad de que aumente la motivación es enorme. Como resultado el alumno se comprometerá a fondo para conseguir estas recompensas y soportará mejor las dificultades y los costes derivados.
- Tener en cuenta los costes concretos de una tarea concreta para lograr una meta concreta es fundamental para incrementar y/o mantener los niveles de motivación necesarios. Si los costes no se ven compensados por la recompensa el resultado puede ser rechazo o abandono de la tarea. Si el alumno no ve alcanzable su recompensa en un periodo de tiempo razonable, los costes tendrán más peso que la recompensa y es probable que abandone el intento.
- La dificultad también puede ser un incentivo potente para aquellos alumnos que necesitan una estimulación mayor, les hará sentirse autorrealizados pese al alto coste, y conseguir su objetivo les supondrá una recompensa muy importante, lo cual incrementará aún más su motivación para afrontar retos más grandes.
- El valor de la recompensa debe ser lo suficientemente elevado como para darle valor al esfuerzo, pero siempre debe ser proporcionado, pues un coste mínimo provocará la infravaloración del objetivo y producirá desinterés, y un coste muy elevado desanimará al alumno, pues pensará que tiene poca probabilidad de éxito y dudará de si merece la pena.
- El equilibrio coste-beneficio solo será rentable:
 - Si el coste es alto, el beneficio también ha de serlo.
 - Cuando el alumno confíe en que dispone de los recursos suficientes para soportar los costes, lograr el objetivo y sus beneficios.
 - Si el coste es muy elevado y el tiempo necesario para lograr la recompensa no es desproporcionadamente largo o si la actividad va produciendo pequeños beneficios a medida que se acerca la recompensa final.
 - El músico es capaz de mantener una perspectiva amplia que le permita ver la relación coste/beneficio a corto, medio y largo plazo, una visión que lo capacite para valorar mejor las ventajas y desventajas así como las

alternativas que favorezca la adecuación de las decisiones.

- Si el músico dispone de un período de adaptación a las dificultades y costes.
- La implicación de los alumnos en la toma de decisiones consigue más compromiso que la imposición por parte del profesor, y favorece que se sientan más implicados y por lo tanto que trabajen más motivados.
- Cuanto mayor haya sido la inversión mayor será la probabilidad de que continúe esforzándose si en el camino consigue beneficios intermedios.

¿Cómo puedo incrementar la motivación a través del establecimiento de objetivos? (Pérez-Llantada, M. C. y López de la Llave, A. 2006)

Lo más importante no es encontrar objetivos que alcanzar, sino que estos objetivos tengan una dirección adecuada para la trayectoria del alumno y que además le motiven para alcanzarlos.

Podemos diferenciar dos tipos de objetivos:

- a. Objetivos de resultado.
- b. Objetivos de rendimiento o de proceso.

Las metas de resultado, son aquellas que se centran en el producto o consecuencia final de una actuación. Lograr estas metas no depende únicamente del esfuerzo del alumno, sino que influyen circunstancias ajenas, como puede ser la opinión de un profesor o de un tribunal, etc.

Las metas de rendimiento por el contrario, se centran en el proceso, en lograr patrones que se comparan con las ejecuciones anteriores. Son más flexibles y están bajo el control del alumno, como por ejemplo “puedo memorizar las partes de una obra”.

Las metas de rendimiento están asociadas generalmente a una menor ansiedad y a un nivel de ejecución superior en las actuaciones y ensayos.

Estos son algunos efectos y ventajas del establecimiento de objetivos:

1. Los objetivos centran la atención del alumno en habilidades concretas que se tienen que mejorar, como por ejemplo, la posición de los brazos, la respiración o la relajación.
2. Proporcionan incentivos y por lo tanto favorecen el esfuerzo y la constancia. Así, puede ser que un día determinado a un estudiante no le apetezca ensayar y le resulte difícil hacer los esfuerzos necesarios para ello, pues está cansado. No bastante, si se fija objetivos intermedios como dividir la obra en partes más pequeñas y se “premia” descansando, después de conseguir cada uno de los objetivos intermedios, tendrá un incentivo que le parecerá más razonable.
3. Se desarrollan nuevas estrategias de aprendizaje, ya que logrando un objetivo pequeño se aprende la estrategia a seguir para alcanzar el siguiente, pudiendo así afrontar en el futuro aprendizajes cada vez más complejos.

¿Qué principios básicos debo seguir para el establecimiento de objetivos? (Pérez-Llantada, M. C. y López de la Llave, A. 2006)

De acuerdo con Gould (1993), vamos a comentar el decálogo básico que podrían seguir los profesores y maestros para llevar a cabo el establecimiento de objetivos de una forma eficaz.

1. Establecer objetivos específicos
2. Establecer objetivos difíciles pero realistas
3. Establecer objetivos a corto y largo plazo
4. Establecer objetivos de rendimiento
5. Anotar los objetivos por escrito
6. Desarrollar estrategias de logro de objetivos
7. Tener en cuenta la personalidad de los participantes
8. Favorecer el compromiso individual de los objetivos
9. Proporcionar apoyo a los objetivos
10. Proporcionar evaluación de los objetivos

1. Los **objetivos específicos** afectan más al cambio de conducta que los objetivos generales y tienen que estar formulados en términos claros, medibles y conductuales. “Mejorar mi interpretación” sería un objetivo demasiado ambiguo y no nos orientaría a una conducta concreta para lograrlo, sin embargo “impulsar más la columna de aire en un pasaje determinado” sería más eficaz, pues indica una conducta concreta en un momento concreto.

2. Los objetivos tienen que plantear un reto al estudiante y solamente serán eficaces si existe un **equilibrio entre la dificultad** que entraña dicho objetivo y **la probabilidad de alcanzarlo**, es decir, ha de ser realista y requerir de esfuerzo, pues una meta que no representa un esfuerzo carece de valor. Las metas alcanzables sin esfuerzo hacen que el alumno pierda interés por el estudio, y por otra parte los retos demasiado difíciles provocan frustración, reducen la confianza y debilitan el rendimiento.

3. Hemos de ser conscientes de que los cambios en las conductas de los alumnos no se van a producir repentinamente, por lo tanto para conseguir esa meta ambiciosa debemos plantear **objetivos tanto a largo como a corto plazo**. Hay que definir un objetivo ideal concreto a largo plazo y después desglosarlo en otros más pequeños que de forma encadenada, y de menor a mayor nivel de capacidad nos conduzcan a este, es decir, que la consecución del primero nos facilite el camino para el segundo, y así sucesivamente hasta llegar a objetivos más ambiciosos. Encadenar objetivos de esta manera mantiene la motivación del alumno, ya que este siempre se encontrará “a punto de conseguir algo” y con la sensación control y de que la distancia con el objetivo final se acorta poco a poco. Por otra parte, sin en un paso intermedio se presentase una gran dificultad, esta quedaría acotada, no afectando a la percepción global del proceso, que conduciría al abandono.

4. Para llegar a la meta final, que es una meta de resultado, la forma correcta es a través de **objetivos de rendimiento**, pues el énfasis en las metas de resultado crea ansiedad, da lugar a la preocupación y a la falta de atención en el día a día. Por lo tanto cada meta de resultado irá precedida de metas de rendimiento orientadas hacia ella.

Las metas de resultado restan importancia al concepto fundamental de que para alcanzar un resultado es necesario seguir un proceso, cuando este proceso y establecer un plan para seguirlo en realidad facilita el recorrido. Por otra parte, el control que se puede ejercer sobre el resultado es reducido pues no depende al 100% del alumno, por lo que estos objetivos no servirán para fortalecer la motivación y la confianza.

5. Para que los objetivos funcionen de forma más eficaz se deben expresar **por escrito**, y además es conveniente que estén en un lugar accesible donde se puedan ver antes de la realización de la actividad, de esta forma será más sencillo concentrarse en lo más importante.

6. Cada objetivo propuesto debe ir acompañado de la **estrategia** para conseguirlo. Estas estrategias deben ser específicas y deben contener el grado y la frecuencia en que han de ser ejecutadas, si bien deben permitir cierta flexibilidad en la organización temporal para que el estudiante pueda llevarlas a cabo.

7. A la hora de establecer objetivos es fundamental tener en cuenta el factor de **personalidad** de nuestros alumnos pues la motivación y la orientación de futuro de cada individuo influirán en las metas que se proponga y en lo bien o mal que funcione el programa de establecimiento de objetivos. Las personas que se caracterizan por un alto grado de motivación para conseguir el éxito, a la vez que un nivel bajo para evitar el fracaso, asumirán objetivos desafiantes pero realistas. En contraste, las personas con un alto grado de motivación para evitar el fracaso y bajo para conseguir el éxito, tratarán de plantearse objetivos muy fáciles.

8. Los profesores no deben plantear los objetivos de forma unilateral a los alumnos. Sería conveniente que de acuerdo a la personalidad del individuo, sobre todo si tiene locus de control interno, y de acuerdo a la edad, si supera los 12 años, el estudiante participe de forma activa en el proceso de elaboración de sus objetivos, ya que solo se alcanzarán los objetivos en los que el **alumno esté comprometido**.

9. Conviene asegurarse de contar con suficiente **apoyo** entre los que rodean al intérprete. Aquí desempeñan un papel crucial las familias, especialmente si son niños y la pareja o los amigos en caso de los adultos. Compartir los éxitos o los fracasos sintiéndose apoyado, y no juzgado, es la mejor forma para que los objetivos lleguen a cumplirse.

10. Para que el proceso de establecimiento de objetivos funcione y contribuya de forma efectiva a la mejora de la ejecución y de la conducta es esencial la **evaluación**. Desafortunadamente es frecuente que no se haga la evaluación del rendimiento ni se proporcione el feedback adecuado, para poder hacerlo de forma eficaz es importante que los objetivos puedan ser medidos o cuantificados. No serán útiles sensaciones subjetivas o ambiguas como: “estar contento con el trabajo realizado” o “que suene bien”, pues no nos permiten contrastar el progreso. Se precisarán objetivos más precisos, y referidos a conductas observables y cuantificables (nota de 0 a 10), como, por ejemplo: “ha utilizado la respiración diafragmática correctamente y en el momento oportuno”, “el staccato del fragmento X se ha ejecutado con exactitud”.

¿Qué técnicas psicológicas puedo utilizar para potenciar la motivación de mis alumnos? (Pérez-Llantada, M. C. y López de la Llave, A. 2006)

Si tenemos en cuenta que la conducta del individuo se produce libremente pero se regula por las consecuencias que esta le acarrea, las técnicas psicológicas motivacionales derivadas de los principios del condicionamiento operante, es decir, aprender por las consecuencias, pueden ayudar a mejorar la formación de nuestros alumnos.

En el contexto de la educación musical es tan importante la enseñanza como el mantenimiento de lo aprendido. El hecho de que un alumno sepa cómo estudiar no garantiza que lo haga. Saber administrar los reforzadores, distribuirlos adecuadamente en función de la respuesta, aumentará la probabilidad de que ponga en práctica esta conducta.

La propuesta de las técnicas psicológicas operantes dice, que las conductas pueden ser conducidas y modificadas en la dirección deseada mediante la manipulación de sus consecuencias y/o la manipulación de los estímulos antecedentes.

Las consecuencias (también denominadas reforzadores) pueden alterar en el futuro las conductas en dos direcciones:

- a. **Aumentando** su probabilidad de aparición, en cuyo caso se producirá un aprendizaje denominado adquisición.
- b. **Disminuyendo** su probabilidad de aparición, en cuyo caso tendrá lugar un aprendizaje denominado extinción o eliminación.

Los estímulos consecuentes pueden ser dos tipos:

- a. **Apetitivos**, es decir, agradables, beneficiosos, gratificantes, favorables, etc.
- b. **Aversivos**, es decir, perjudiciales, desagradables, amenazantes, temidos, no deseados, etc.

Por lo tanto lo que el profesor debe saber es, que para aumentar una conducta, se ha de reforzar positivamente esa conducta o dejar de castigar por ella, y si quiere disminuirla tendrá que castigar por ella o dejar de reforzarla, siendo además importante en este segundo caso, encontrar otra conducta que la sustituya y que habrá que reforzar.

Estas técnicas solamente se podrán aplicar si las conductas que se quieren modificar están definidas con claridad.

Tabla 28 Formas de actuar para modificar la conducta a través de la intervención sobre las consecuencias

Formas de actuar para alterar o modificar la conducta a través de la intervención sobre las consecuencias.	
Refuerzo positivo	Cuando a la conducta le sigue un estímulo consecuente apetitivo con la intención de aumentar la probabilidad de que dicha conducta vuelva a aparecer.
Refuerzo negativo	Cuando se retira un estímulo consecuente aversivo con la intención de aumentar la probabilidad de aparición de una conducta que hasta ese momento no tenía relación de contingencia con dicho estímulo.
Castigo positivo	Cuando a la conducta se le añade una consecuencia aversiva con el fin de disminuir la probabilidad de que esta vuelva a aparecer.
Castigo negativo	Cuando se retira una consecuencia apetitiva, también con el fin de disminuir la probabilidad de una conducta. El estímulo debe ser gratificante para la persona Y el castigo consiste, precisamente, en privarle de este estímulo como consecuencia de la aparición de la conducta.
Extinción	En este acto se interrumpe una relación ya existente entre la conducta y la consecuencia que la refuerza, con el fin de que la conducta, al dejar de generar consecuencias apetitivas, desaparezca o se emita con menor frecuencia.

En el caso de que el objetivo sea el aumento de una conducta, partimos de dos posibles situaciones:

- a. Que el alumno no domine la conducta que se desea que emita.
- b. Que el alumno domine la conducta que se desea que emita.

En el caso de las conductas que resulta conveniente eliminar, se parte siempre de conductas que el intérprete o el alumno domina, y el objetivo de las intervención puede consistir en:

- a. Eliminar o reducir su frecuencia el máximo posible, en cuyo caso las ausencia de reforzamiento o la presencia de castigo contingentes deben producirse siempre que la conducta aparezca.
- b. Eliminarlas o reducirlas sólo ante determinados estímulos antecedentes pero no ante otros, lo que implica que la ausencia de reforzamiento o presencia de castigo deben aplicarse en unos casos pero no en otros.

En ambas situaciones será conveniente que se seleccionen y definan conductas-objeto alternativas que deberán reforzarse para su adquisición y consolidación en sustitución de las que se eliminen.

Los estímulos consecuentes **materiales**, son objetos tangibles que tienen un valor para la persona que los recibe. Su principal ventaja es la facilidad con la que pueden ser cuantificados y entregados gradualmente. Suelen ser muy valiosos los estímulos que son

canjeables (dinero, puntos o fichas), pues al poder cambiarse por múltiples reforzadores apetecibles, es difícil que planteen el problema de la saciedad.

Los estímulos consecuentes **sociales**, son los que dependen de la conducta de otras personas en un contexto social. Sus principales ventajas son: que pueden ser suministrados con facilidad inmediatamente después de la emisión de la conducta objetivo, y que son muy resistentes a la saciedad. Son muy efectivos para el aprendizaje de conductas específicas y el aumento de la motivación general del intérprete por su actividad artística (Labrador, Cruzado y Muñoz. 1993).

Los estímulos materiales y sociales pueden y deben aplicarse de forma conjunta siempre que sea posible. De esta manera, además de incrementarse el grado de reforzamiento o castigo de la conducta, la asociación entre unos y otros estímulos contribuirá, probablemente, a que cada uno por separado incremente su valor reforzante o punitivo como estímulo generalizado.

Si no existe la necesidad de un determinado reforzador, éste no podrá ser considerado como tal. En ese caso, habrá que desarrollar esa necesidad o buscar otro reforzador potencial que sí sea necesario.

Las conductas no se llevan acabo en un vacío ambiental o estimular, si no que ocurren en unas determinadas condiciones ambientales, precedidas por unos estímulos antecedentes que señalan la conveniencia o inconveniencia de realizar una conducta concreta. Estas condiciones antecedentes, se conocen como estímulos discriminativos; son aquellos estímulos antecedentes en cuya presencia es muy probable que una conducta obtenga una determinada consecuencia (reforzamiento o castigo).

La presencia de un estímulo antecedente no implica que necesariamente se tenga que actuar manifestando la conducta asociada a él; no se reacciona de una forma automática, refleja, los estímulos antecedentes son elementos que permiten, o como mucho invitan a que la conducta se lleve acabo.

Manejar los antecedentes supone una forma de preparar las circunstancias de modo que pueda ocurrir con más probabilidad la conducta que deseamos que tengan lugar.

Al igual que cuando se aplica a cualquier otra técnica, las diferencias individuales en personalidad pueden afectar la forma en la que se utilizan los diferentes reforzadores en el contexto educativo, aquí presentamos dos ejemplos:

- a. Los alumnos con un locus interno alto tenderán a rechazar cualquier procedimiento que consideren que interfiera en su independencia, por lo tanto los reforzadores materiales (puntos, fichas, etc.) no funcionarán, pues sentirán que se manipula su conducta. Serán más apropiados los reforzadores sociales, pues no es habitual que se consideren manipulados al recibir elogios, reconocimientos, etc.
- b. Para los alumnos muy tímidos puede resultar muy estresante que el maestro les alabe con mucho énfasis delante de sus compañeros, pues de esta forma, lo que en principio era un reforzador social apetitivo se convierte finalmente en un estímulo aversivo.

- c. Con los estudiantes más jóvenes, será imprescindible que el estímulo consecuente se aplique de forma inmediata a la ocurrencia de la conducta objeto de intervención, mientras que con otros, aun sabiendo que en cualquier caso la inmediatez favorece la relación de contingencia, se podrá demorar más la aplicación de la consecuencia.

¿Qué creencias y actitudes pueden interferir en mi deseo de aprender a utilizar las técnicas conductuales en el contexto de formación de jóvenes intérpretes?

- Todo el mundo ha utilizado estas técnicas de alguna manera y considera que las domina, por lo que la predisposición a profundizar en su conocimiento es mínima.
- Por su aparente sencillez y familiaridad, son menospreciadas y consideradas como algo que ya se hace y que en muchos casos no ha servido, aunque por supuesto se ha utilizado muchas veces sin reparar en que a lo mejor el problema es que por desconocimiento se han aplicado mal.
- Se considera que cualquiera puede aplicarlas, y que por lo tanto no es necesario determinado nivel de especialización.
- Se consideran, sin más, inadecuadas o inapropiadas, con afirmaciones como esto de los premios y los castigos esta bien para los niños pero no para mis alumnos.
- Se piensa, sin más, que los alumnos no las aceptarían.
- Se considera que no hay porque elogiar o premiar a los alumnos, puesto que cuando hace las cosas bien sólo están cumpliendo con su obligación.

¿Qué procedimientos puedo utilizar para que mis alumnos aprendan conductas y/o aumenten la frecuencia con que las realizan?

Procedimiento de moldeado por aproximaciones sucesivas y encadenamiento

Se trata de un procedimiento destinado a la creación de una nueva conducta o a aumentar alguna cuya frecuencia de aparición es muy baja. En su aplicación a la actividad musical se utilizaría la combinación del reforzamiento diferencial con la extinción, es decir, el reforzamiento de aproximaciones sucesivas a la respuesta requerida y el no reforzamiento de las formas de respuestas más antiguas, para ello será necesaria la planificación de un objetivo final fragmentado en varios pasos intermedios que nos conduzcan a el de forma graduada.

Esta técnica es especialmente útil para que el alumno adquiera habilidades motoras finas, que encadenadas, le conduzcan a la correcta interpretación final del una obra según el nivel marcado previamente por el docente.

Pasos a seguir en el proceso (Pérez-Llantada, M. C. y López de la Llave, A. 2006; García, A. 2018):

1. Especificar de manera precisa la conducta-objetivo final.
2. Fragmentar la conducta en segmentos más pequeños y lo más sencillos posible.
3. Comenzar el entrenamiento a partir de conductas que el alumno ya domine y que presenten una cierta similitud con la conducta deseada.
4. Enseñar la nueva conducta comenzando con los pasos más fáciles y pasando a otros más difíciles en la medida que el intérprete adquiera más habilidad y domine el paso intermedio en el que está trabajando.
5. Si el alumno tiene dificultades para ejecutar la conducta, se le podrá ayudar mediante guías físicas, verbales o imitativas.
6. Utilizar preferiblemente reforzadores de tipo social, como felicitaciones y sonrisas, en lugar de materiales, pues las conductas adquiridas gracias a estos reforzadores se mantienen más en el tiempo.
7. Si el alumno no mejora en un paso se debe retroceder al paso al anterior con el fin de confirmar que lo domina; si lo consigue, se podrá avanzar en la secuencia establecida; si no lo consigue, habrá que replantearse el programa.
8. El último paso consiste en que el alumno ha de ser capaz de emitir la conducta objetivo en presencia de las condiciones de la actuación en las que debe rendir. No bastará por tanto, que domine la conducta en los ensayos, sino que deberá hacerlo en el contexto de la audición, examen, etc.

La economía de fichas

Esta técnica, basada en una simulación mercantil, consiste en que el alumno va consiguiendo reforzadores materiales (puntos, fichas, tarjetas, etc.) de manera contingente e inmediata con su avance con el aprendizaje y que le llevará tras una demora a un reforzador mucho más grande y apetecible.

Cuales son las ventajas de esta técnica (Pérez-Llantada, M. C. y López de la Llave, A. 2006):

- Permite evaluar de forma cuantitativa la emisión de conductas apropiadas.
- Permite reforzar de forma inmediata la conducta emitida.
- Aunque no puede ser consumido en el momento, como está en posesión del alumno hasta que lo cambia por el reforzador final, mantiene todo su poder reforzador.
- Como el alumno puede elegir el reforzador final, aumenta su eficacia y mantiene su efecto frente a la saciedad que puede suponer un reforzador único.

- Posibilita que se pueda aplicar el reforzamiento en un determinado contexto, con costes reducidos y permite reorganizar los programas en cualquier momento según vaya conviniendo.

El feedback o información sobre la conducta

El feedback es la información que le proporcionamos al alumno a continuación de haber realizado la conducta-objetivo, y actúa como estímulo consecuente. El feedback se puede manifestar en forma de comentarios del maestro o de otras personas, mediante grabaciones de audio o video, a través de espejos para que pueda ver el alumno lo que está haciendo o mediante cualquier otro tipo de señal como pueden ser sonidos, colores, objetos, palmadas del profesor, etc.

En el ámbito de la enseñanza artística, los profesores pueden utilizar el feedback para la adquisición o modificación gestos técnicos. Si se tratase de habilidades ya consolidadas y que por lo tanto se ejecutan de forma automática, sería conveniente combinar esta técnica con la de aproximaciones sucesivas y encadenamiento.

Para que el feedback sea eficaz, es importante que se aplique con la mayor inmediatez a la emisión de la conducta, y que la información que se transmita al alumno en ese momento sea clara y precisa, con el vocabulario apropiado, sin rodeos ni divagaciones, apoyada en datos objetivos y a partir de criterios específicos establecidos previamente.

Es conveniente fomentar la autonomía de los alumnos en el uso del feedback, de tal forma que la información sobre la propia ejecución provenga de uno mismo, de esta forma incentivaremos el hábito de la observación y el juicio sobre lo correcto o deficiente que ha sido su ejecución y el alumno podrá proporcionarse a sí mismo un feedback continuo e inmediato.

Los efectos positivos del uso del feedback son:

- Ayuda a corregir o subsanar las percepciones distorsionadas que puedan tener los alumnos de su propia conducta.
- Incrementa la motivación de los alumnos, que valoran muy positivamente tener conocimiento de su propio progreso hacia la consecución del objetivo propuesto.

7. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN POSTERIOR A LA LECTURA DE LA GUÍA.

1. Nada/ninguno; 6. Todo/mucho

PREGUNTAS	1	2	3	4	5	6
¿Te ha servido esta guía para conocer más científicamente el concepto de motivación ?						
¿Te ha servido esta guía para conocer cuales son los efectos de la motivación en el individuo?						
¿Te ha servido esta guía para conocer cuales son las características de la conducta motivada ?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el concepto de motivación intrínseca ?						
¿Está bien definido en esta guía como la motivación intrínseca puede ayudarte en tu trabajo con los alumnos?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el concepto de motivación extrínseca ?						
¿Está bien definido en esta guía como la motivación extrínseca pueden ayudarte en tu trabajo con los alumnos?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el concepto de motivación básica ?						
¿Está bien definido en esta guía como la motivación básica puede ayudarte en tu trabajo con los alumnos?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el concepto de motivación cotidiana ?						
¿Está bien definido en esta guía como la motivación cotidiana puede ayudarte en tu trabajo con los alumnos?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el concepto de autoeficacia ?						
¿Está bien definido en esta guía como la autoeficacia puede ayudarte en tu trabajo con los alumnos?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el concepto de autorregulación ?						
¿Está bien definido en esta guía como la autorregulación puede ayudarte en tu trabajo con los alumnos?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el concepto de emoción ?						
¿Está bien definido en esta guía como la emoción puede ayudarte en tu trabajo con los alumnos?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el concepto de locus de control ?						
¿Está bien definido en esta guía como el locus de control puede ayudarte en tu trabajo con los alumnos?						
¿Te ha servido esta guía para conocer cuales son las principales características del profesor/a motivador?						
¿Te ha servido esta guía para aclarar como las distintas percepciones que tiene el alumno sobre el profesor pueden mejorar tu eficacia en la motivación?						
¿Te ha servido esta guía para conocer la influencia que tiene tu percepción sobre los alumnos en la motivación de estos?						
¿Te han resultado útiles las estrategias presentadas en esta guía para motivar a tus alumnos a estudiar?						
¿Conocer el factor de falta de confianza implicado en la falta de motivación y sus posibles soluciones te ha sido de utilidad?						
¿Conocer el factor desánimo implicado en la falta de motivación y sus posibles soluciones te ha sido de utilidad?						
¿Conocer el factor de agotamiento psicológico implicado en la falta de motivación y sus posibles soluciones te ha sido de utilidad?						

¿Conocer el factor de alteraciones psicopatológicas implicado en la falta de motivación y sus posibles soluciones te ha sido de utilidad?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el concepto de motivación orientada al resultado o al proceso?						
¿Hasta que punto piensas que es de utilidad en tu trabajo motivacional con los alumnos/as conocer la orientación al proceso o al resultado?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el efecto del equilibrio coste-beneficio en la motivación de tus alumnos/as?						
¿Hasta que punto piensas que es de utilidad en tu trabajo motivacional con los alumnos/as conocer el efecto del equilibrio coste-beneficio?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el efecto del establecimiento de objetivos sobre la motivación de los alumnos/as?						
¿Hasta que punto piensas que es de utilidad en tu trabajo motivacional con los alumnos/as conocer el efecto del establecimiento de objetivos?						
¿Te ha servido esta guía para conocer los principios que han de regir en el establecimiento de objetivos?						
¿Hasta que punto piensas que es de utilidad en tu trabajo motivacional con los alumnos/as conocer los principios que han de regir el establecimiento de objetivos?						
¿Te ha servido esta guía para conocer las técnicas psicológicas operantes?						
¿Hasta que punto piensas que es de utilidad en tu trabajo motivacional con los alumnos/as conocer las técnicas psicológicas operantes?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el procedimiento de “moldeado por aproximación y encadenamiento”?						
¿Hasta que punto piensas que es de utilidad en tu trabajo con los alumnos/as conocer el procedimiento de “moldeado por aproximación y encadenamiento”?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el procedimiento de “economía de fichas”?						
¿Hasta que punto piensas que es de utilidad en tu trabajo con los alumnos/as conocer el procedimiento de “economía de fichas”?						
¿Te ha servido esta guía para conocer el procedimiento de “feedback”?						
¿Hasta que punto piensas que es de utilidad en tu trabajo con los alumnos/as conocer el procedimiento de “feedback”?						
¿Cómo de interesante te ha resultado esta guía?						
¿Después de leer esta guía, te parecería interesante invertir tiempo y esfuerzo en tu preparación para aumentar la motivación de tus alumnos?						
¿Te parece que el lenguaje utilizado en la elaboración de esta guía es el apropiado para su correcta comprensión?						

8. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.

La formación, tanto a nivel teórico como práctico, que un profesor de música recibe a lo largo de su carrera, primero como estudiante y posteriormente como docente, en materia de psicología es prácticamente inexistente. Solamente algunos profesores, y de forma totalmente intuitiva, aplican en sus aulas este tipo de técnicas, siempre sin un fundamento científico-práctico que les permita seguir una línea coherente en su aplicación práctica en el aula, implementando un control de los procesos y una evaluación de resultados que permita determinar en cada caso que tipo de acciones tomar de acuerdo a los objetivos previamente establecidos.

Es por esto que este trabajo, la creación de una guía práctica sobre la motivación que sirva a los profesores de música de conservatorios para acercarse a este constructo psicológico, y que contribuya tanto a la mejorara de la calidad como a la eficacia en su labor docente, supuso un reto importante, ya que de alguna forma en esta guía se debía por una parte, recoger la esencia de aquellas corrientes psicológicas que han estudiado la motivación desde distintos enfoques (la instintivista, la conductista, la cognitivista, la humanista y la psicoanalista), profundizando además en las distintas teorías sobre motivación que estas engloban, para después destilar toda esta información en una guía-cuestionario, que paso a paso presente todos aquellos conceptos básicos sobre la motivación que un profesor de música debería conocer, expresándolos de manera accesible, efectiva y atractiva.

Para conseguir verificar la eficacia de la guía y si se consiguió nuestro objetivo, se confeccionó un cuestionario previo que nos servirá para determinar los conocimientos que cada profesor tiene sobre la motivación, sin que estos estén influidos por toda la información que posteriormente se presenta. Se cierra el trabajo con un segundo cuestionario que nos permitirá conocer en primer lugar, si esta guía ha proporcionado estos conocimientos de manera efectiva; y en segundo lugar la utilidad de los mismos para su puesta en práctica. De esta forma se evaluará la guía y se aplicarán mejoras continuas que nos conduzcan a una mayor calidad de la misma.

La idea principal que subyace en la creación de este trabajo es, una vez desarrollada la guía, presentarla en talleres organizados para profesores de conservatorio donde, distribuido en varias jornadas formativas, se vayan desarrollando los distintos aspectos tratados en ella, resolviendo dudas, ampliando conocimientos, analizando casos prácticos y proponiendo actividades para su aplicación en el aula. Es en esta dirección donde en el futuro hay que poner más énfasis pues Música y Psicología se interesan mutuamente. La Psicología puede aportar tal cantidad de conocimientos que potencien la actividad artística en general y la musical en particular que paulatinamente debemos intentar que forme parte de la formación integral del músico.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, P. (2018). Determinantes psicológicos de la actuación artística exitosa. Manual del módulo 4 del Master en Psicología para músicos. UNED, Facultad de Psicología. Madrid.
- Blasco Piñeiro, P. (2018). Ensayar y entrenar habilidades psicológicas al mismo tiempo para mejorar la auto eficiencia, la motivación y el rendimiento musical. Manual del módulo 10 del Master en Psicología para músicos. UNED, Facultad de Psicología. Madrid.
- Calvo, P. (2018). La motivación y la emoción en el contexto de la psicología de la música. Manual del Módulo 2 del Master en Psicología para músicos. UNED, Facultad de Psicología. Madrid.
- Garay, M. (2018). Estrategias Psicológicas para el alto rendimiento. Manual del módulo 10 del Master en Psicología para músicos. UNED, Facultad de Psicología. Madrid.
- García, A. (2018). Técnicas operantes para músicos. Manual del módulo 4 del Master en Psicología para músicos. UNED, Facultad de Psicología. Madrid.
- García, A.; Caracuel, J. C. y Peñaloza, R. (2013). Intervención Formativa con el Profesorado de Danza e Influencia Motivacional en su Alumnado. Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 13, 2, 9-20. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Labrador, F. J.; Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (1993). Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta, Madrid: Pirámide.
- López de la Llave, A. y López de la Llave, L. (2018). Psicología y Música: Fundamentos de su relación. Manual del Módulo 1 del Master en Psicología para músicos. UNED, Facultad de Psicología. Madrid.
- López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M.C. (2006). Psicología para intérpretes artísticos. Madrid: Thompson.
- Madariaga J.M. y Arriaga C. (2004). Condicionantes contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. Revista de Psicodidáctica, núm. 17, p. 0. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gasteiz, España.
- Madariaga J.M. y Arriaga C. (2014). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. Revista cultura y educación. Pág. 463-476.
- Navas Martínez, L.; Marco Rico, V. y Holgado Tello, F. P. (2012). Las metas de ejecución: su inexistencia en los estudiantes de Conservatorio. Revista de Investigación en Educación, nº 10 (1), 2012, pp. 172-179.
- Zubeldía, M. (2018). El aprendizaje de las habilidades musicales. Manual del Módulo 4 del Master en Psicología para músicos. UNED, Facultad de Psicología. Madrid.