

Revista arbitrada en castellano publicada por SAGE para la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



El rol de padres, profesores y compañeros en la motivación de estudiantes de enseñanzas elementales de piano en conservatorios: un estudio multicaso.

Emilia Campayo Muñoz, Universidad Jaime I de Castellón (España)
Alberto Cabedo Mas, Universidad Jaime I de Castellón (España)

Resumen

En este artículo se examina el rol que los padres, profesores y compañeros tienen sobre la motivación por las enseñanzas elementales de piano en conservatorios para tres estudiantes que cursan el tercer curso de dichas enseñanzas. El estudio se estructura en un proceso de Investigación-Acción desarrollado en los tres casos analizados. El plan de acción ha consistido en el diseño de una serie de actividades transversales y específicas implementadas en asignaturas individuales y

grupales, de forma coherente y paralela a los contenidos propios de cada asignatura. El principio y el final de la implementación se hicieron coincidir con el inicio y final del curso escolar. Se han utilizado entrevistas, grabaciones de video y diario de campo para la recogida de información y su posterior análisis. Con el fin de triangular la información se ha entrevistado a los alumnos participantes en la investigación, a sus padres y al profesor de la asignatura de lenguaje musical. Se ha llevado a cabo una

grabación al mes de la clase individual de instrumento y de la clase de conjunto. Los resultados para estos tres casos específicos muestran que si las relaciones afectivas entre el alumno y sus padres, profesores y compañeros favorecen la autoestima y autoconfianza de aquel, entonces influyen positivamente en su motivación. Se discute la importancia del papel del profesor y de la educación emocional en este proceso.

Palabras Clave

Educación musical; motivación; teoría atribucional; emociones; relaciones afectivas.

The role of parents, teachers and peers on students' motivation in elementary piano teaching in conservatoires: a multicase study.

Emilia Campayo Muñoz, University Jaume I of Castellón (Spain)
Alberto Cabedo Mas, University Jaume I of Castellón (Spain)

Abstract

This paper examines the role of parents, teachers and peers on the motivation towards the studies of elementary piano in conservatoires in three specific students who attend the third year of these studies. The study has consisted of case studies developed as a process of Action-Research. The action plan consisted of the design of a set of specific and cross-sectional activities which were implemented in individual and

collective subjects, in parallel and consistently to the contents of each subject. The beginning and the end of the implementation coincided with the beginning and the end of the academic year. Interviews, video recording and teacher's diary have been used to collect data. To enable a triangulation of the data, students, parents and the teacher of music theory were interviewed. Instrumental individual lessons and ensemble

lessons were recorded once a month. The results for these three specific cases show that affective relationship between students and their parents, teachers and peers that promote self-esteem and self-confidence, have a positive impact on students' motivation. The role of the teacher and of emotional education in this process is discussed.

Keywords

Music education; motivation; attributional theory; emotions; affective relationship.

El rol de padres, profesores y compañeros en la motivación de estudiantes de enseñanzas elementales de piano en conservatorios: un estudio multicaso.

por Emilia Campayo Muñoz y Alberto Cabedo Mas, Universidad Jaime I de Castellón (España).

Desde la perspectiva educativa, existe una relación muy estrecha entre la motivación, el aprendizaje y el rendimiento (Berné, Lozano y Marzo, 2011; García, 2006). De esto se deduce que la motivación del alumnado supone un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la motivación escolar, entendida como “un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta” (Edel, 2003, p. 5), las variables cognitivas y afectivas se encuentran íntimamente relacionadas (García, 2006). Según Alcalay y Antonijevic (1987), las variables cognitivas se corresponden con la capacidad de manejar los pensamientos y conductas adecuadas para conseguir las metas fijadas. Por su parte, las variables afectivas están relacionadas con cualidades como la autoestima o el autoconcepto, entre otras (ibíd.).

El concepto de motivación de logro ha tenido una gran incidencia en el desarrollo de los estudios sobre la motivación (Vázquez y Manassero, 1989). La teoría que Atkinson (1957, 1964) formuló sobre este constructo es una de las que mayor repercusión ha tenido a nivel teórico (Vázquez y Manassero, 1989) en este ámbito de investigación. La motivación de logro implica la “adquisición de una predisposición a rendir o esforzarse en una tarea para conseguir el éxito” (ibíd., p. 227). Siguiendo a estos autores, el alumno establecerá su criterio de éxito o fracaso según la cultura adquirida principalmente a través de su entorno escolar, por lo que la figura de los padres, profesores y compañeros juegan un papel fundamental en la adquisición de dicho criterio. La motivación de logro se ve favorecida cuando el juicio del alumno sobre el resultado de sus acciones es positivo, produciéndose el efecto inverso cuando los juicios son negativos (Alonso, 1984).

Se ha partido de la Teoría Atribucional de Weiner (1980, 1986) para contextualizar este estudio ya que, en la línea de lo expuesto hasta el momento, el autor contempla la motivación y la emoción como dos variables que se influyen recíprocamente. Aunque se trata de una teoría general que intenta explicar las conductas del individuo en distintas situaciones cotidianas (Vázquez y Manassero, 1989), existen numerosos estudios empíricos desarrollados en el contexto académico que la sustentan, tanto en el ámbito de la educación general (Burke, Hunt y Bickford, 1985; Perry, Hechter, Menec, y Weinberg, 1993; Stupnisky, Stewart, Daniels, y Perry, 2011) como en el de la educación musical (Asmus, 1986; Legette, 1998; Smith, 2005). Sin embargo, no se han realizado estudios en el ámbito de los conservatorios de música.

La relación entre las atribuciones y la emoción se basa en que los sentimientos son provocados por los pensamientos, creencias y causalidades (Weiner, 2014). Según este autor, las interpretaciones de éxito o fracaso que la persona atribuye a ciertas causas producen una respuesta psicológica que influye de forma directa en el ámbito de la emoción, la cognición y la motivación. Weiner considera que este tipo de consecuencias psicológicas derivan de las siguientes dimensiones atribucionales: 1) internalidad-externalidad, la

cual condiciona las reacciones emocionales ante la interpretación del éxito o el fracaso; 2) estabilidad-inestabilidad, que depende de las expectativas acerca de lo que sucederá en el futuro; 3) controlabilidad-incontrolabilidad, que es la que afecta a la motivación (de la Torre y Godoy, 2002). La primera dimensión va a influir en el resto, ya que dependiendo de la atribución causal que el alumno realice de sus acciones, va a generar unas creencias que le llevarán a tener una expectativa de sus propias capacidades las cuales, a su vez, influirán en su motivación y acción (Weiner, 1985, 1987). En concordancia con Weimer, Dweck (2000) argumenta que el sentimiento de competencia afecta directamente a la motivación. Dicho sentimiento, a su vez, depende de la causa a la que el individuo atribuye dicho resultado. Si el resultado lo interpreta negativamente y lo atribuye a causas fijas, en este caso a su capacidad para realizar la tarea, la motivación se verá afectada negativamente. Por el contrario, la motivación se verá reforzada si la persona atribuye el resultado negativo de su acción a una capacidad variable.

Existen numerosos estudios que abordan la temática del rol de los padres, profesores y compañeros en la motivación relacionada con los estudios dentro de la educación general (Cheung y Pomerantz, 2012; Gonida y Vauras, 2014; King y Ganotice, 2014; Peza, 2015; Ricard y Pelletier, 2016; Wentzel, 1998). Menos frecuentes son los estudios realizados en el ámbito de la educación musical (Liu, Bond, Guan, Cai, Sun, Yu, Fu y Wang, 2015; Madariaga y Arriaga, 2011). Sin embargo, dada la importancia que el papel de la motivación desempeña en las enseñanzas musicales (Tripiana, 2016), sería deseable que se llevaran a cabo más investigaciones en este ámbito (McPherson y McCormick, 1999). Los estudios existentes muestran la influencia que los distintos factores del entorno externo -especialmente los padres, profesores e iguales- ejercen sobre la motivación e implicación del niño con respecto a las enseñanzas musicales (Arriaga y Madariaga, 2014; Leung y McPherson, 2011). En la mayor parte de los casos, el apoyo de los padres parece ser el más determinante (Sichivitsa, 2007). El apoyo e implicación de los padres en la educación musical de sus hijos favorece que éstos decidan dedicarse a la música profesionalmente (Burland y Davidson, 2004). Además, los niños cuyos padres se involucran y apoyan su proceso de aprendizaje, suelen obtener mejores resultados (Hallam, 2002; Ho, 2011; Liu y otros, 2015), especialmente si el apoyo tiene lugar en las primeras etapas del aprendizaje (Davidson, Howe, Moore, y Sloboda, 1996). También desarrollan mejor autoconcepto y muestran una mayor valoración por la música, además de una buena predisposición por participar en actividades de tipo musical (Sichivitsa, 2007). Sin embargo, si las expectativas de los padres hacia los logros de sus hijos en el ámbito musical son demasiado altas, podrían influir negativamente en su equilibrio mental. Los niños pueden llegar a sentir la necesidad de alcanzarlas, desarrollando miedo al fracaso. Además, en el caso de no cumplirlas, el niño podría desarrollar un autoconcepto negativo e incluso

abandonar el instrumento (Hallam, 2002). Según Creech (2010), con el fin de mejorar el rendimiento musical de sus hijos, sería recomendable que los padres adquirieran el rol de profesores en casa, negociando aquellas cuestiones relativas a la práctica del instrumento. Para ello, la autora sugiere que los padres podrían estar presentes durante las clases de instrumento y ser asesorados por el profesor. Por último, los estudiantes cuyos padres animan a sus hijos en los momentos más difíciles en el proceso de aprendizaje del instrumento musical, suelen persistir en los estudios musicales (McPherson, 2009).

Los profesores que se muestran positivos y cercanos hacia los estudiantes, tienden a crear un clima de confianza en clase que, a su vez, influye positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Madariaga y Arriaga, 2011; Howe y Sloboda, 1991; Leung y McPherson, 2011). Por el contrario, un clima de competitividad donde el alumnado esté sometido a presión, tiene de manera general repercusiones negativas sobre el aprendizaje (Gutiérrez y López, 2012). La literatura también afirma que los estudiantes cuyas necesidades psicológicas son trabajadas por sus profesores de forma paralela a contenidos de cada materia, obtienen mejores resultados (Deci, Ryan y Williams, 1996; Evans, McPherson y Davidson, 2012). Este tipo de enseñanza más profunda basada en el apoyo del profesor hacia el alumno para que éste desarrolle su propia autonomía -en el amplio sentido de la palabra- recibe el nombre de andamiaje (Küpers, van Dijk, McPherson, y van Geert, 2014). Dicho concepto fue utilizado por primera vez por Bruner (1998) con base en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky (López y Hederich, 2010). Un aspecto determinante para el éxito del estudiante parte de la necesidad de que el docente evite realizar juicios prematuros acerca de las aptitudes y actitudes de los alumnos. Las creencias que un profesor tiene de un alumno son transmitidas a éste de forma inconsciente a través de su actitud, gestos o forma de hablar (de la Torre y Godoy, 2002), lo que podría desencadenar la conocida profecía autocumplida (Vega e Isidro, 1997); es decir, que el alumno acabe cumpliendo las expectativas que el profesor tiene sobre él.

El apoyo de los compañeros aparece como una cuestión de importancia relevante en la motivación del alumnado hacia los estudios (Wentzel, 1998). Cuanto mayor es la facilidad de un estudiante para entablar relaciones con sus compañeros de clase, mayor posibilidad tendrá de desarrollar una actitud positiva, receptiva y buenos resultados en el terreno académico (Peza, 2015). Esta afirmación se dará siempre y cuando las amistades del estudiante tengan una predisposición positiva hacia la escuela. En caso contrario, la tendencia del estudiante será la de perder interés por el estudio, influyendo de manera negativa en los buenos resultados académicos (King y Ganotice, 2014; Nelson y DeBacker, 2008).

Este estudio es parte de una investigación mayor en la que se explora la relación entre algunas facetas de las competencias emocionales con relación al rendimiento académico en las enseñanzas musicales. El objetivo de este estudio se centra en explorar la repercusión que las figuras de los padres, profesores y compañeros tienen sobre la motivación de tres alumnos que cursan enseñanzas elementales de piano en conservatorios.

Método

El estudio se estructuró siguiendo un modelo de Investigación-Acción basado en el modelo de Kemmis (Kemmis y McTaggart, 1988). La temporalización del estudio se llevó a cabo durante un curso escolar completo, comenzando el primer día de clase (17 de Septiembre de 2014) y finalizando el último día del curso escolar (10 de Junio de 2015). La investigación se desarrolló en el Conservatorio de Música Francesc Peñarroja, centro dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana, situado en el municipio de Vall de Uxó (Castellón), donde se imparten las enseñanzas oficiales de música en los niveles elemental y profesional.

El plan de acción consistió en la implementación de una serie de actividades transversales y específicas destinadas a desarrollar las competencias emocionales del alumnado con el fin de mejorar su rendimiento académico. Gran parte de estas actividades estuvieron orientadas al trabajo, directamente en unos casos o indirectamente en otros, de la motivación del alumnado. Las actividades transversales procuran reforzar las virtudes del alumnado respecto a las enseñanzas musicales y las actividades específicas buscan favorecer una actitud positiva hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2017). El plan de acción fue implementado en las asignaturas de instrumento -que se imparte una vez a la semana y es de carácter individual- y de *Conjunto*, asignatura en la que los alumnos de la misma especialidad y curso tienen la oportunidad de interpretar música de manera colectiva, valorar y respetar la interpretación en conjunto y promover la audición polifónica, entre otras -también de una hora semanal y de carácter grupal-.

La profesora realizó el rol de observadora participante: tanto la asignatura de instrumento como la de conjunto fue impartida por la investigadora, la cual llevó a cabo el plan de acción a través de la propia práctica docente. La implementación se realizó paralela y coherentemente a los contenidos propios del currículo de la asignatura de piano. El plan de acción diseñado fue evaluado por expertos al principio de la intervención y por un colega crítico diferente en cada uno de los trimestres mediante observación externa no participante. Con base en estas evaluaciones y en las de la propia profesora, el plan de acción fue modificado en cada uno de los trimestres con el fin de encontrar actividades que resultaran más efectivas para cumplir con los fines propuestos.

Los casos estudiados fueron tres: un niño (Juan) y dos niñas (Laura y María) de 11 años de edad, todos ellos estudiantes de 3^{er} curso de piano de enseñanzas elementales de música. Los estudiantes provienen de familias acomodadas económicamente y con cierta formación académica. Por motivos de confidencialidad, los nombres originales de los estudiantes han sido modificados.

Las técnicas que se utilizaron para la recogida de los datos fueron las siguientes:

1. **Entrevista.** Se realizó un ciclo de entrevistas antes y después de la implementación a los alumnos participantes, padres y al profesor de lenguaje musical (asignatura grupal en la que coincidían los tres alumnos participantes en el estudio). Se obtuvieron un total de 18

entrevistas diferentes, las cuales fueron posteriormente transcritas para su análisis.

2. Diario del profesor. Documento en el que la profesora reflejaba por escrito los hechos más significativos acontecidos durante la clase (Porlán y Martín, 1991) en relación con las distintas destrezas emocionales y su influencia en el rendimiento académico. Se realizaron un total de 87 entradas a lo largo del curso; 33 en el primer trimestre, 31 en el segundo y 23 en el tercero.

3. Videos. Se realizó una grabación mensual a lo largo de todo el curso tanto de la asignatura de piano como de la de conjunto, obteniendo un total de 33 grabaciones; 7 de conjunto y 26 de instrumento individual (piano).

En el análisis de los datos se procuró buscar una descripción e interpretación de las expresiones de los estudiantes sobre experiencias o fenómenos educativos vivenciados en el aula de música (Smith y Osborn, 2003), y contrastar esta interpretación con los datos aportados por los testimonios de familias y profesores y con las teorías asociadas al fenómeno de estudio. Para ello, los datos recogidos se analizaron cualitativamente. Con el fin de conferir validez a los resultados, la información procedente de las diversas técnicas utilizadas se categorizó y trianguló (Ruiz, 2005). El proceso de categorización fue inicialmente realizado de manera independiente por dos investigadores diferentes. La categorización se realizó de forma deductiva: se partió de la categoría principal «motivación» de la cual se derivaron una serie de subcategorías ordenadas en función de su naturaleza temática. Este proceso se realizó mediante el uso del programa informático MAXQDA 12. La información se cruzó y reunió a través del proceso de triangulación hermenéutica (Cisterna, 2005), a fin de comprobar si los datos obtenidos de las distintas técnicas empleadas coincidían. Al igual que la categorización, este proceso también se llevó a cabo a través del programa MAXQDA 12.

La investigación tuvo en cuenta las normas éticas de confidencialidad, autorización por parte de padres y del centro educativo y conservación segura de datos de las personas participantes. Previamente a las autorizaciones, se realizó una fase de consulta con los alumnos participantes en el estudio a fin de informarles de en qué consistía esta investigación y qué rol desempeñarían en la misma. Posteriormente, se les preguntó si daban su consentimiento para participar en dicha investigación con todo lo que ello implicaba, incluido el ser grabados.

Resultados

Se presentan los resultados para la categoría «motivación» obtenidos tras el análisis de los datos recogidos. De entre todos los recogidos, en este estudio se presenta el análisis de aquellos directamente vinculados a esta categoría, que se analiza a través de las subcategorías derivadas de la misma: 1) apoyo padres; 2) apoyo profesores; 3) compañeros. A su vez, dichas subcategorías son analizadas con base en una serie de temáticas que emergieron durante el análisis de las mismas.

Apoyo padres

Diferentes formas de apoyo: interés por su proceso de aprendizaje y apoyo en los momentos difíciles.

Los datos muestran que los estudiantes objeto de estudio reciben el apoyo de sus padres desde diferentes perspectivas. Quizás una razón para dicho apoyo sea el valor que estos le conceden a las enseñanzas musicales:

Profesora: ¿Crees que estudiar un instrumento musical aporta algo positivo?

Padre Laura: Sí, por supuesto. En todos los aspectos, en el estudio, en el personal... Incluso le puede ayudar para sus expectativas, vamos... yo creo que... [pausa] influye mucho.

Las diferentes formas encontradas de participación de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos son:

1. Aumentar tiempo de aprendizaje supervisado. En el caso particular de Juan, sus padres optaron por reforzar el aprendizaje musical del niño a través de una ayuda extra con un profesor particular.

2. Mostrar interés por lo que están estudiando:

Padre Laura: Sí que hay veces que digo: a ver, toca esa otra vez que a mí me gusta.

3. Recordar la necesidad de estudiar. Si bien en los tres casos los padres han de recordar a sus hijos que han de estudiar, son los padres de Juan quienes más tienen que insistir en ello:

Profesora: ¿Le gusta ponerse a estudiar por sí solo, o tienes que estar pendiente para que estudie? [riendo].

Madre Juan: Sí. Siempre. Siempre. Siempre, siempre.

4. Restar importancia al hecho de equivocarse al tocar en público. A la pregunta de cuál era su actitud cuando veían a sus hijos en ese estado ofrecieron respuestas similares, reforzando la predisposición positiva hacia el hecho de tocar en público:

Madre Laura: Pues le decimos que tranquila, y que si se equivoca que no pasa nada, que continúe y que no pasa nada.

5. Ayudar a modificar autopercepciones negativas. En este punto es interesante destacar el caso de Juan, quien tiene la tendencia de valorarse negativamente cuando algo no sale como le gustaría:

Madre Juan: Le cuesta superarlo, digamos, cuando le sale algo mal, se enfada mucho con él mismo, y entonces, le cuesta mucho remontar.

Todos estos aspectos reforzaron la motivación de los distintos alumnos en mayor o menor medida en función de la motivación de partida y la personalidad de cada estudiante. Por ejemplo, en el diario del profesor se encuentran múltiples entradas en las que queda de manifiesto la motivación intrínseca de las dos niñas, y especialmente María, respecto a los estudios musicales.

Diario del profesor (13/3/15): La motivación intrínseca de esta niña es espectacular. Ha preferido dejar de ir a una excursión con el cole para venir a clase de piano. Además, si sabe que algún día pierde clase, enseguida pide si es posible recuperar la clase.

El apoyo de los padres les permitió mantener el nivel de motivación inicial, sobre todo cuando se enfrentaban a momentos emocionalmente difíciles, como son la interpretación en público o la sensación de no avanzar en el estudio.

El caso de Juan es diferente y especialmente significativo: no mostraba interés por los estudios musicales. De hecho, en

una de las actividades realizada al principio de la implementación llegó a decir que venía a clase de música porque sus padres querían. Sin embargo, en esta misma actividad al final de curso, expresó su interés por los estudios musicales y su intención de continuar con los mismos:

Profesora: ¿Estás animado a seguir estudiando piano?

Juan: Sí.

Profesora: ¿Por qué?

Juan: No sé. Porque me gusta.

El profesor particular facilitado por sus padres y su interés en su proceso de aprendizaje resultaron ser aspectos clave en la mejora de la motivación de Juan:

Diario del profesor (18/2/15): Hoy con Juan ha ido muy bien. Parece que ha venido más motivado a clase, y parece que desde que va con el profesor particular ha mejorado, lo cual le da más confianza y motivación para seguir adelante.

Expectativas y presión

Ninguno de los padres impone el estudio de un instrumento ni muestran expectativas con respecto a la continuidad de los estudios musicales de sus hijos. Todos coinciden en que lo más importante es que disfruten con dichas enseñanzas y que lleguen hasta donde consideren.

Sólo el padre de Laura tiene un mayor interés en que su hija acabe las enseñanzas profesionales. Sin embargo, no muestra intención de imponerle sus deseos. No obstante, a diferencia de los demás padres, el padre de Laura sí ejerce cierta presión para que esta dé lo máximo en los estudios, tanto en el colegio como en el conservatorio:

Padre Laura: Se exige a sí misma, y a lo mejor pues no le salen las cosas como le hubiera gustado que le hubieran salido, pero si vemos que se esfuerza y luego no acompañan los resultados, pues ya es bastante que la chiquilla lo dé todo. También es verdad que a veces se podría haber esforzado un poquitín más, pero bueno...

Esta tendencia a demandar el máximo esfuerzo ha influido negativamente en Laura, quien desarrolló un sentido extremo de la responsabilidad que le producía ansiedad y dificultaba el aprendizaje:

Diario del profesor (20/5/15): El año pasado noté en Laura cierto «atacamiento» a final de curso, pero resultó ser un bloqueo que no duró mucho. Fue un bloqueo emocional fruto de la presión que su padre ejercía sobre ella para que obtuviera los mejores resultados.

Ya que el hecho de no avanzar en el estudio resultaba desmotivador para Laura por el sufrimiento que las expectativas de su padre le generaba, se decidió comunicar estas circunstancias a los padres. El padre de Laura expresó ser consciente de la situación y manifestó su intención de cambiar su actitud:

Padre Laura: Yo lo comprendo y ahora le digo que se tranquilice, y que si las cosas las ha estudiado no tienen por qué salirles mal. Que aun estudiando las cosas te pueden salir mal, pero bueno, que son cosas que...

Sin embargo, quizás como consecuencia de este cambio en el comportamiento en su padre, Laura se relajó progresivamente a lo largo de la implementación hasta el punto de perder la constancia y la disciplina en el estudio:

Diario del profesor (20/5/2015): Sigue en su línea de últimamente: no estudia como debe pese a que sabe lo que tiene que hacer.

Esta pérdida de constancia fue acompañada de una disminución en la concentración en los estudios. Sin embargo, la preocupación que la estudiante experimentaba

en los momentos en los que su rendimiento estaba por debajo de sus expectativas disminuyó:

Diario del profesor (29/4/2015): Aparentemente no está tan preocupada por que las cosas no le salgan en condiciones, pues recuerdo que anteriormente, sobre todo el año pasado y en el primer trimestre, venía a clase con mucho pesar por este tema.

Sin embargo, a pesar de esta situación de progresiva falta de estudio, la motivación por los estudios musicales sigue siendo alta.

Diario del profesor (27/5/2016): A veces pienso que ha perdido el interés en el piano, pero durante la clase no es eso lo que percibo.

Apoyo profesores

Creencia del profesorado en las posibilidades del alumnado

En las entrevistas se aprecia una tendencia a realizar un juicio prematuro acerca de las actitudes y aptitudes de cada uno de los casos por parte del profesor de lenguaje musical. Las opiniones de éste hacia las dos chicas son positivas. Sin embargo, las opiniones acerca de Juan son negativas:

Profesor de lenguaje musical: La impresión que me ha dado desde el principio es que es un ficha de cuidado...

De estos que dices, «madre mía, madre mía!».

Estos juicios tienen influencias negativas sobre la motivación del alumnado:

Diario del profesor (18/3/2015): El día anterior a la clase de piano Juan salió muy disgustado de la clase de lenguaje musical porque cuando tuvo que solfear una canción no llegaba a las notas agudas y el profesor le dijo que “ya sabes lo que hay”.

Este comentario afectó significativamente a Juan, quien salió de clase llorando y se encerró en el baño, de donde no quiso salir hasta que su madre, avisada por el Centro, vino a recogerlo. Esta situación influyó negativamente en la autoestima y confianza de Juan hacia sus habilidades musicales, lo que tuvo como consecuencia una disminución de su motivación por los estudios musicales.

Relación profesor-alumno

La relación de confianza entre profesor y alumno emerge como un aspecto fundamental para favorecer la motivación del alumnado. Esta confianza se puede desarrollar:

1. Potenciando en el alumno cualidades como la motivación, satisfacción, disfrute o autoestima:

Diario del profesor (18/2/15): He notado que Juan responde muy bien cuando la clase es variada, por lo que le he hecho realizar ejercicios antes y después de tocar y hacer algo creativo durante la clase. Esto hace que la clase se vuelva agradable para él y tenga mejor predisposición para aprender.

2. Mediante el acercamiento tanto físico como emocional:

Diario del profesor (18/2/2015): Hoy he estado sentada al lado de Laura en la banqueta doble, pues la banqueta individual estaba estropeada. Esa cercanía, ha dado resultado en Laura, pues ha tocado más segura y suelta.

Este mismo efecto tuvo en María, aunque no de forma tan intensa. En el caso de Juan fue mucho más efectivo el acercamiento de tipo emocional. El hecho de que la profesora compartiera con él su propia experiencia en el ámbito de los estudios musicales cuando era estudiante, hizo que Juan pudiera expresar abiertamente lo que le preocupaba en relación a este tema.

Juan: Es que a mí lo que me falla es la teoría, lo de memorizar la canción. Yo aún tengo que memorizarme una... Es que la estudio, y al día siguiente no me sale. Y la vuelvo a estudiar, y ese día me sale y al día siguiente no. [Fragmento vídeo 12/11/14].

De esta forma, la profesora pudo ayudarle a cambiar la atribución negativa que Juan realizaba con respecto a sus habilidades musicales y a proporcionarle herramientas de estudio efectivas que le permitan obtener mejores resultados, lo cual favoreció su motivación por la práctica del instrumento:

Diario del profesor (25/3/15): Adquirir buenos hábitos y estrategias de estudio le está ayudando a desarrollar su autonomía en el estudio y a obtener mejores resultados. Esto le ha ayudado a mejorar su motivación por estudiar correctamente, ya que siente que puede hacerlo bien.

Iguales

La clase colectiva como oportunidad para las relaciones sociales

Las clases colectivas suponen un lugar en donde los alumnos pueden relacionarse entre ellos. Si bien en todos los casos la relación con sus iguales ha tenido una influencia positiva, el caso de Juan resulta especialmente significativo. A todos los alumnos objeto de estudio les gusta más aprender en grupo que a solas, pues les resulta más divertido y motivador. Laura y María razonaban, respectivamente, de esta forma su preferencia por aprender en grupo: “me lo paso mejor, que sola... solo estás tú sola”; “pues como estoy con la gente, me lo paso mejor. Aunque sola también me gusta”.

En ambos casos, hay una buena predisposición a aprender estando a solas. Desde las primeras sesiones, María argumentaba que se lo pasa bien en la clases de música porque “aprendo muchas cosas, a mí me gusta mucho aprender”. Por su parte, Laura, afirma que se lo pasa bien cuando viene a clases de música, “sobre todo a la de piano”.

El caso de Juan es diferente, pues desde el principio no mostró demasiado interés hacia los estudios musicales siendo, al parecer, su principal motivación para venir al conservatorio la de relacionarse con el grupo de amigos de la clase de música. Así, la dimensión social está en el centro de sus prioridades para asistir al conservatorio. En la entrevista realizada con anterioridad a la implementación, la madre de Juan afirmaba que a su hijo “la clase de conjunto le encanta porque está con gente”. Esta motivación de Juan por estar con los compañeros influyó positivamente en su interés por los estudios musicales: el grupo de amigos con los que se relacionaba en las clases de grupo del conservatorio, mostraban interés por las enseñanzas musicales y eran disciplinados en el estudio. Parece que Juan, quizás por sentirse integrado con sus compañeros, desarrolló un mayor compromiso con dichos estudios. El profesor de lenguaje musical lo argumentaba así en la entrevista realizada al final de la implementación:

Profesor de lenguaje musical: Al principio era algo más pasotilla, pero ya empieza a implicarse. Yo creo que también es por el grupillo de la clase, que todos son gente que viene a lo que viene, a hacer faena y a intentar sacar mejores notas, y él parece que se ha contagiado de eso.

Respeto y confianza entre compañeros

Los alumnos que integran la clase de conjunto de piano, incluyen a los tres casos de estudio y a una alumna más. A lo largo de la implementación han ido desarrollando una gran complicidad entre ellos, especialmente aquellos que

participaban en la implementación. Este clima de confianza ha favorecido que los alumnos se sintieran más cómodos y a gusto con los demás y con ellos mismos:

Diario del profesor (23/4/2015): Los compañeros se ayudan entre ellos en lugar de burlarse si alguno no sabe hacer algo. Noto que se sienten más cómodos tocando en clase aunque sea algo que les cueste y se equivoquen. Creo que cada vez más sienten que están en un espacio de confianza y que si se equivocan no pasa nada. Creo que esto está siendo fundamental para el desarrollo de su autoestima y motivación.

Diario del profesor (4/6/15): Hoy hemos realizado el visionado del vídeo de la audición de la semana pasada. Me he dado cuenta que este tipo de actividades les ayuda a perder la vergüenza y a sentirse mejor consigo mismos. El hecho de experimentar que son respetados y apoyados por sus compañeros, parece favorecer su motivación por seguir comprometidos con la música y la confianza en sí mismos.

Discusión

Tras la valoración de los resultados se puede concluir que, en los tres casos y coincidiendo con la literatura, una relación adecuada con los profesores, padres e iguales, puede favorecer la motivación y persistencia del alumnado en los estudios de conservatorio, así como ayudar a la formación de un autoconcepto positivo y valoración de lo realizado (Sichivitsa, 2007). Sin embargo, dependiendo de cada caso, cada uno de estos elementos ha influido en mayor o menor medida.

Así, se han encontrado distintas formas de apoyo por parte de los padres. En los tres casos, los estudiantes han recibido apoyo parental, lo cual es un factor fundamental para la motivación y el éxito en los estudios musicales (Creech, 2010; Hallam, 2002). El hecho de que todos ellos valoren positivamente las enseñanzas musicales puede ser una de las razones por la que apoyan los estudios musicales de sus hijos.

En todos los casos los padres han participado de distinta forma en los procesos de aprendizaje de sus hijos, lo que es un factor fundamental para su éxito académico (Hallam, 2002). Además, también se ha observado una tendencia a animarlos cuando éstos pasan por momentos difíciles propios de las enseñanzas musicales. Este aspecto es fundamental para la persistencia y motivación de dichas enseñanzas (McPherson, 2009). Con base en las citadas observaciones, los investigadores recomiendan hacer partícipes a los padres tanto de las actividades orientadas a mejorar la interpretación instrumental como a aquéllas orientadas al desarrollo emocional. De acuerdo con Creech (2010), se propone que los padres asistan a algunas de las clases de instrumento para aprender las técnicas de estudio trabajadas en clase y así poder ayudar de forma más eficiente a sus hijos en la supervisión de sus estudios. La propuesta para el segundo caso consiste en que los profesores realicen una serie de recomendaciones a principio de curso con el fin de guiar a los padres en el proceso de desarrollo emocional de sus hijos.

Las expectativas de los padres con respecto a la continuidad de los estudios musicales de sus vástagos también emerge como un punto importante en la motivación de éstos. Ninguno de los padres parece mostrar expectativas con respecto a la continuidad de dichos estudios. Sin embargo, el padre de Laura sí las muestra con relación a los resultados académicos. Este aspecto ha podido influir negativamente sobre la alumna, quien incrementó su grado de autoexigencia

y presión para cumplir dichas expectativas. Como consecuencia, Laura desarrolló una responsabilidad exagerada que la condujo a desarrollar ansiedad y miedo a no cumplirlas. Es posible que este aspecto, haya sido uno de los principales motivos de la fluctuación en la motivación de Laura. Identificar estas actitudes e informar de manera inmediata de ellas a los padres es clave en el proceso. En el caso del padre de Laura, éste tomó consciencia de la problemática y dejó de presionarla con relación a las calificaciones que debía de alcanzar. La posterior falta de presión parental influyó en su rendimiento académico de manera negativa. Sin embargo, esta falta de presión puede favorecer una actitud más positiva que, en este caso, le permitió tocar de forma más natural y relajada. Este aspecto no ha de ser necesariamente negativo, ya que el desarrollo raramente se produce en línea recta, ni con una progresión visiblemente constante (McPherson, Davidson y Faulkner, 2012).

Los resultados muestran que la creencia que el profesor pueda tener con respecto a las aptitudes y actitudes de un alumno puede generar un comportamiento concreto hacia éste. Dicho comportamiento puede favorecer que el alumno adopte las actitudes que le dirijan al cumplimiento de dicha creencia (Vega e Isidro, 1997).

Este hecho se ha podido apreciar con claridad en el caso de Juan. Al principio de la implementación, el profesor de lenguaje musical partía de la creencia de que este chico no tenía el nivel adecuado ni interés por la asignatura. Por esta razón, sus expectativas hacia él eran negativas. Juan desarrolló cierto rechazo hacia esta asignatura e incluso no preguntaba al profesor cuando no entendía algo. Para evitar esta situación, es aconsejable que el profesor sea consciente de sus juicios para no dejarse influenciar por ellos. En su lugar, debe limitarse a implementar un tipo de enseñanza que parta de las necesidades individuales de cada estudiante y a apoyarle durante el proceso de aprendizaje (Küpers y otros, 2014).

Existe una mayor motivación del estudiante cuando percibe que su profesor le apoya en su proceso de aprendizaje (Burnett, 1999; Pitts, 2004). Los resultados muestran una gradual actitud de relajación y confianza de los estudiantes a lo largo de la implementación. Algunas de las estrategias que han favorecido un ambiente de confianza entre docente y discente, han sido: 1) ayudar al estudiante y reconocerle el trabajo realizado; 2) explicar los conceptos y/o procedimientos de forma que se sientan confortables y confiados; 3) escuchar sus problemas o preocupaciones; 4) corregir los errores basándose en sus virtudes; 5) dejar que el estudiante decida aquello que sea posible relacionado con el proceso de aprendizaje. Un aspecto útil para fomentar una buena dinámica de aprendizaje en el aula de música es el de promover una relación cercana entre profesor y alumno. Este factor tuvo repercusiones positivas significativas en el caso de Juan. Su confianza en los estudios musicales fue aumentando, y con ello la motivación por los mismos. Como consecuencia, sus resultados académicos mejoraron.

En todos los casos las relaciones con compañeros de las clases grupales de música ha sido uno de los principales factores que han potenciado una mayor implicación con los estudios musicales. Es más, tener amistades que tengan interés por los estudios musicales, favorece una mejor

predisposición hacia dichos estudios (King y Ganotice, 2014; McPherson y otros, 2012).

Una vez más, el caso de Juan es el que mejor ejemplifica este hecho. Si bien al principio de curso no mostraba mucho interés por ir a clase, a lo largo de la implementación comenzó a asistir con mayor ilusión e incrementó su dedicación al estudio. Esto tuvo como consecuencia una mejora directa de los resultados académicos lo que, a su vez, favorecieron su autoestima y confianza en las capacidades musicales del estudiante. Todo ello refuerza la posibilidad de continuación con los estudios musicales por parte de éste (Deci y Moller, 2005).

Por otra parte, las clases colectivas ofrecen la oportunidad de potenciar las habilidades sociales de los estudiantes, aspecto que no se puede trabajar de manera directa en la clase individual de instrumento. Las buenas relaciones entre compañeros se basan en el respeto y la ayuda que se brindan los unos a los otros. Esto genera un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional (Núñez, 2009) que consolida la confianza de los estudiantes con respecto a relacionarse con los demás. Puesto que las habilidades sociales son necesarias para favorecer la formación integral del alumnado, sería aconsejable que la pedagogía grupal formara parte en cualquier tipo de enseñanza.

Tal y como muestran los resultados, el caso de Juan es el más significativo. Una razón para explicar esta diferencia en su motivación por los estudios musicales puede que sea el hecho de que cuando empezó el curso no mostraba motivación por venir a clase, por lo que cualquier incremento en su motivación se hizo más evidente, mientras que las dos chicas comenzaron el curso muy motivadas. La diferencia entre ellas fue que, mientras la motivación de María se mantuvo estable durante todo el curso, la de Laura sufrió fluctuaciones que repercutieron en su rendimiento, especialmente en la asignatura de instrumento.

En general, se ha observado que si las relaciones entre profesores, padres y compañeros son afectuosas pueden favorecer la autoestima y la autoconfianza, lo que repercute en la atribución que el alumnado realiza a sus éxitos y fracasos en el ámbito de la educación musical. Cuando las atribuciones cambian y son interpretadas de una forma adecuada, la motivación por seguir con los estudios musicales puede incrementarse y, consecuentemente, persistir. Ya que las atribuciones efectuadas dependen de la gestión de las propias emociones, la educación emocional emerge como un tema interesante para el desarrollo de la motivación. Finalmente, la figura del profesor es fundamental para coordinar una enseñanza orientada a potenciar la motivación del alumnado pues, además de su propia intervención en las clases individuales de instrumento, su tarea será guiar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos en la cotidianidad y fomentar un clima de confianza, respeto y cooperación entre compañeros en las clases grupales.

Al tratarse del estudio de tres casos particulares, los resultados no pueden ser interpretados de forma general. Por esta razón y dadas las prácticamente inexistentes intervenciones centradas en la temática del presente estudio realizadas en el ámbito de conservatorios, sería deseable que se llevaran a cabo estudios que incluyeran una mayor muestra. Además, dado el tiempo que el individuo puede tardar en cambiar sus hábitos emocionales y, por ende, las

atribuciones causales realizadas, sería interesante implementar estudios longitudinales sostenibles articulados en un mayor período de tiempo.

A raíz de los resultados derivados de esta investigación los autores identifican un interés en conducir futuras investigaciones con el fin de: 1) explorar en qué términos la motivación proveniente de padres, profesores e iguales puede influir en las mejoras académicas del estudiante en diferentes disciplinas; 2) estudiar si existen diferencias entre la motivación proveniente de los profesores de música en educación general obligatoria y la de los profesores de música en conservatorios; 3) explorar las posibles diferencias que puedan existir en la percepción de los padres, profesores y el propio estudiante sobre la motivación de éste último.

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto de investigación PI 1A2015-01, subvencionado por la Universidad Jaime I de Castellón.

Referencias citadas

- Alcalay, L. y Antonijevic, N. (1987). Variables afectivas. *Revista de Educación, 144*, 29–32.
- Alonso, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje, 7*(26), 31–46. Disponible en <http://hdl.handle.net/10486/3201>.
- Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (2014). Is the perception of music related to musical motivation in school? *Music Education Research, 16*(4), 375–386. doi: 10.1080/14613808.2013.847074.
- Asmus, E. P. (1986). Students beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education, 34*(4), 262–278.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359–373. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/5a5b/7587a1b3d73367101f026d3428ad5bc6b566.pdf>.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Berné, C., Lozano, P. y Marzo, M. (2011). Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD. *Revista de Educación, 355*, 605-619. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re355/re355_26.pdf.
- Bruner, J. (1998). The role of dialogue in language acquisition. *The Child's Concept of Language, 2*(3), 241–256.
- Burke, J. P., Hunt, J. P. y Bickford, R. L. (1985). Causal internalization of academic performance as a function of self-esteem and performance satisfaction. *Journal of Research in Personality, 19*(3), 321–329. doi: 10.1016/0092-6566(85)90022-4.
- Burland, K. y Davidson, J. (2004). Role of parents in the development of a professional classical musician. *Staps, 64*(2), 89–107. doi: 10.3917/sta.064.0089.
- Burnett, P. C. (1999). Children's self-talk and academic self-concepts. *Educational Psychology in Practice, 15*(3), 195–200.
- Campayo-Muñoz, E. A. y Cabedo-Mas, A. (2017). El trabajo de las emociones en conservatorios. *Eufonía: Didáctica de la música, 72*, 53-59.
- Cheung, C. S. y Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 820–832. doi: 10.1037/a0027183.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria, 14*(1), 61–71.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research, 12*(1), 13–32. doi: 10.1080/14613800903569237.
- Davidson, J. W., Howe, M., Moore, D. G. y Sloboda, J. (1996). The role of parental influences in the development of musical ability. *British Journal of Developmental Psychology, 14*(4), 399–412.
- de la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema, 14*(2), 444–449.
- Deci, E. L. y Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Ed.). *Handbook of Competence and Motivation*. Nueva York: Guilford.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. y Williams, G. C. (1996). Need Satisfaction and the Self-Regulation of Learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 165–183.
- Dweck, C. S. (2000). *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. Lillington: Psychology Press.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, 1*(2), 1–15.
- Evans, P., McPherson, G. E. y Davidson, J. W. (2012). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music, 41*(5), 600–619.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 21*, 217–232.
- Gonida, E. N. y Vauras, M. (2014). The role of parents in children's school life: Student motivation and socio-emotional functioning. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 349–351.
- Gutiérrez, M. y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje 35*(1), 61-72. doi: 10.1174/021037012798977421.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research, 4*(2), 225–244. doi: 10.1080/1461380022000011939.
- Ho, W. C. (2011). Parental support and student learning of musical instruments in Hong Kong. *Visions of Research in Music Education, 19*, 1-53. Disponible en <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v19n1/visions/HoRevised>.
- Howe, M. J. A. y Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 2. Teachers, practising and performing. *British Journal of Music Education, 8*(1), 53-63. doi: 10.1017/S0265051700008068.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- King, R. B. y Ganotice, F. A. (2014). The social underpinnings of motivation and achievement: Investigating the role of parents, teachers, and peers on

- academic outcomes. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 745–756. doi: 10.1007/s40299-013-0148-z.
- Küpers, E., van Dijk, M., McPherson, G., y van Geert, P. (2014). A dynamic model that links skill acquisition with self-determination in instrumental music lessons. *Musicae Scientiae*, 18, 17–34. DOI: 10.1177/1029864913499181.
- Legette, R. M. (1998). Causal beliefs of public school students about success and failure in music. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 102–111.
- Leung, B. W. y McPherson, G. E. (2011). Case studies of factors affecting the motivation of musical high achievers to learn music in Hong Kong. *Music Education Research*, 13(1), 69–91. doi: 10.1080/14613808.2011.553278.
- Liu, L., Bond, M. H., Guan, Y., Cai, Z., Sun, J., Yu, Q., Fu, R., y Wang, Z. (2015). Parents' music training motivation and children's music learning achievement: An investigation in the Chinese context. *Psychology of Music*, 43(5), 661–674. doi: 10.1177/0305735614532703.
- López, O. y Hederich, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, 58, 14–39.
- Madariaga, J. M. y Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y Educación*, 23(3), 463–476. doi: 10.1174/113564011797330234.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. doi: 10.1177/0305735607086049.
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. y Faulkner, R. (2012). *Music in our lives: Rethinking musical ability, development and identity*. Nueva York: OUP.
- McPherson, G. E. y McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98–102.
- Nelson, R. y DeBacker, T. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 170–189. doi: 10.3200/JEXE.76.2.170-190.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico. En B. D. Silva, L. Almeida, A. B. Lozano, y M. P. Uzquiano (comp.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidad del Miño. Disponible en <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>.
- Perry, R. P., Hechter, F. J., Menec, V. H., y Weinberg, L. E. (1993). Enhancing achievement motivation and performance in college students: An attributional retraining perspective. *Research in Higher Education*, 34(6), 687–723.
- Peza, I. L. (2015). The impact of peer relations in the academic process among adolescents. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 127–132.
- Pitts, S. (2004). Lessons in learning: Learning, teaching, and motivation at music summer school. *Music Education Research*, 6(1), 81–95. doi: 10.5901/mjss.2015.v6n1s1p127.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Ricard, N. C. y Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44–45, 32–40. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.12.003.
- Ruiz, O. R. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Revista Madri+d*, (31), 2. Disponible en <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68. doi: 10.1177/1321103X07087568.
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33(1), 36–57. doi: 10.1177/0305735605048013.
- Smith, J. A. y Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Londres: SAGE.
- Stupnisky, R. H., Stewart, T. L., Daniels, L. M., y Perry, R. P. (2011). When do students ask why? Examining the precursors and outcomes of causal search among first-year college students. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 201–211. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.06.004.
- Tripiana, S. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 25–33. doi: 10.12967/RIEM-2016-4-p025-033.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (1989). La teoría de la atribución y el rendimiento escolar. *Educació i Cultura*, 7, 225–241.
- Vega, M. T. e Isidro, A. I. (1997). Las creencia académico-sociales del profesor y sus efectos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1–6.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1987). The role of emotions in a theory of motivation. En F. H. y J. Kuhl (Ed.), *Motivation, intention, and volition*. Berlín: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2014). The attribution approach to emotion and motivation: History, hypotheses, home runs, headaches/heartaches. *Emotion Review*, 6(4), 353–361. doi: 10.1177/1754073914534502.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.202.

Sobre los Autores

Emilia Campayo Muñoz

Título de Profesora Superior de Piano y Máster en Música en la especialidad de Didáctica de la Música. Doctora por la Universidad *Jaume I* de Castellón, desarrollando su investigación en torno al desarrollo de las competencias emocionales en la educación musical en conservatorios de música. Es miembro del consejo editorial y coordinadora de la sección «Informaciones» de la revista *Eufonía*. En la actualidad trabaja en el Conservatorio de música *Mestre Tárrega* de Castellón y es profesora asociada en la Universidad *Jaume I* de esta misma ciudad.

Alberto Cabedo Mas

Profesor Titular de música en la Universidad *Jaume I* de Castellón. Estudió música, en la especialidad de violín, y obtuvo un Máster en Música en la Academia Estonia de Música y Teatro, en Tallin (Estonia) y, posteriormente, un Máster en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo en la Universidad *Jaume I*. Es doctor por esta misma Universidad. Es autor de diversas publicaciones en foros de difusión y revistas científicas nacionales e internacionales. Es co-director de la revista *Eufonía*, y miembro del comité editorial de diversas revistas científicas. Sus intereses de investigación incluyen la educación musical, el patrimonio musical, la convivencia, la interculturalidad y la transmisión musical a través de las culturas.

Alberto Cabedo Mas

Universidad Jaime I
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Avda. Vicent Sos Baynat, s/n
12071 Castellón (España)
cabedoa@uji.es



ISME
INTERNATIONAL SOCIETY
FOR MUSIC EDUCATION



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Pública de Navarra, España.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Ceara, Brasil.

Alberto Cabedo. Universidad Jaime I, España.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Raúl Capistrán. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Óscar Casanova. Universidad de Zaragoza, España.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Instituto Levinski, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Susana Sarfson. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.

Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.